

VORWORT

I

Die Abgabe des Untersuchungsberichts A₂ fällt in die politisch wichtige Zeit der Koalitionsverhandlungen im Land Brandenburg. Die Märkische Allgemeine Zeitung meldet am 5. Oktober 2004:

„Beide Seiten (*d. h. die Koalitionspartner SPD und CDU, Anm. d. Verf.*) einigten sich darauf, dass das Abitur künftig nach zwölf Jahren erreicht werden kann. Dazu soll die Variante mit der sechsjährigen Grundschule, wie von der SPD favorisiert, als Hauptform angeboten werden (bislang 6+ 6-Modell). Somit werde verhindert, dass das Grundschulnetz in Gefahr gerät, erklärte Platzeck. Besonders begabte Schüler sollen die Möglichkeit erhalten, bereits nach der vierten Klasse auf das Gymnasium zu wechseln. Damit wird den Vorstellungen der CDU entsprochen. Allerdings müssen sich diese Schüler einem Eignungstest unterziehen.“

Wenn diese bildungspolitischen Absichten Wirklichkeit werden, werden zwei Schulversuche verstetigt, bevor die Versuchsergebnisse vorliegen. Diese Situation zeigt, dass sich pädagogische, wissenschaftliche und politische Zeit nur schwer oder gar nicht synchronisieren lassen. Die politische Zeit ist unter den drei Zeitformen die kurzfristige. Sie drängt auf schnelle Lösungen: Die Koalitionspartner entscheiden über die Schulformen, weil eine Regierung gebildet werden muss. Die wissenschaftliche Zeit ist die mittelfristige, sie setzt Untersuchungen voraus, die einen gewissen Zeitraum erfordern (im Fall des LPK-Versuchs bisher drei Jahre) und frühestens Ende 2004 vorläufig abgeschlossen sein werden. Die pädagogische Zeit ist unter den Zeitformen die langfristige, weil Bildungsprozesse nur in großen Intervallen geformt werden können. Ursprünglich sollte die pädagogische Zeit des LPK-Versuchs acht Jahre andauern. Gegenwärtig besucht der erste LPK-Jahrgang das 9. Schuljahr. Wichtige Jahre der pädagogischen Bewährung stehen bis zum Abitur noch aus.

II

Angesichts der hier skizzierten Situation ist es nützlich, die wissenschaftlichen Ergebnisse, die bisher zum LPK-Versuch vorliegen, in diesem Vorwort zu resümieren und auf unbeantwortete Fragen zu verweisen, die auch durch einen Koalitionsbeschluss nicht beantwortet werden können.

Es liegen von der wissenschaftlichen Begleitung des LPK-Versuchs bisher drei Studien vor, die einerseits erlauben, die Rationalität des Auswahlverfahrens zu beurteilen (A₁ und A₂), die andererseits erste Hinweise auf die Einstellungen von Schülern, Lehrern und Eltern zum Modellversuch geben (B₁). Eine Hypothesen prüfende Survey-

Untersuchung zu den Einstellungen der drei genannten Personengruppen steht noch aus (B₂). Sie wird Ende 2004 vorliegen. Im Folgenden werde ich auf die Ergebnisse der Untersuchungen A₁ und A₂ eingehen.

Die Einrichtung der LPK dient dazu, besonders leistungsfähige und leistungswillige Schülerinnen und Schüler schon mit Beginn der Klasse fünf zu fördern, um sie nach zwölf Jahren Schulzeit zum Abitur zu bringen. Die Arbeitsweise in LPK-Klassen soll curricular konzentriert und intensiv erfolgen. Daher müssen sich Schülerinnen und Schüler, die in den Versuch einsteigen wollen, in besonderer Weise auszeichnen: Zum einen müssen sie überdurchschnittlich gute Schulleistungen zeigen, die ihre Leistungsbereitschaft und -fähigkeit beweisen. Zum anderen müssen sie sich einem kognitiven Leistungstest unterziehen, dessen Ergebnisse von den aufnehmenden Gymnasien nach eigenen Kriterien bewertet werden können. Um geeignete Schülerinnen und Schüler für den Schulversuch zu identifizieren, wurden vom Brandenburger Ministerium für Bildung, Jugend und Sport die Auswahlkriterien Notensumme, kognitiver Leistungstest, Grundschulgutachten und Auswahlgespräch festgelegt.

Zu den Auswahlkriterien

Das Auswahlkriterium Notensumme legt fest, dass eine Bewerbung nur erfolgen darf, wenn die Schülerinnen und Schüler eine Notensumme von ≤ 5 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde erreicht haben. Dieses Kriterium erfüllen nach unserer Untersuchung A₂ 43 % aller Schülerinnen und Schüler. Es hat damit nur wenig Selektionskraft.

Ein prognostischer Intelligenztest soll Aussagen über die kognitive Leistungsfähigkeit von Schülern zulassen. In unserer Untersuchung haben wir aus Analysegründen das Kriterium „mindestens überdurchschnittliche Intelligenz“ gewählt. Als weit überdurchschnittlich begabt erweisen sich in unserer Untersuchung A₂ ca. 8 % der Schülerschaft, als überdurchschnittlich begabt 28 %.

Kumuliert man die von uns gewählten Kriterien „Notensumme ≤ 5 “ und „mindestens überdurchschnittliche Intelligenz“, so ergibt sich immer noch eine sehr große Anzahl geeigneter Schülerinnen und Schüler, die – würden sie sich alle bewerben – die Zahl der vorhandenen LPK-Plätze belegen könnte. Es bewerben sich jedoch nicht alle als „geeignet“ identifizierten Kinder. Dafür bewerben sich zunehmend mehr Schüler, die zwar das Notenkriterium aber nicht das Kriterium einer überdurchschnittlichen Intelligenz erfüllen.

Zur Gerechtigkeit des Auswahlverfahrens

Betrachtet man das Auswahlverfahren von der technischen Seite seiner Durchführung, erweist es sich als aufwändig, aber zielführend. Die Kombination Notensumme, prognostischer Test und Grundschulgutachten liefert den LPK-Gymnasien Bewerber zu, die

– bis auf einen allerdings deutlich ansteigenden Teil durchschnittlich begabter Schüler – den Leistungsanforderungen des Bildungsgangs gerecht werden können. Die Auswahlgespräche verbessern noch einmal die Situation: Sie führen nicht nur dazu, dass sich die LPK-Gymnasien „ihre“ Schüler auswählen können und sich auf diese Weise mit ihrer neuen Klientel identifizieren, sie haben auch noch einen homogenisierenden Effekt, indem sie eine Reihe durchschnittlich begabter Bewerber aussondern.

Trotzdem bleiben *zwei Gerechtigkeitsprobleme*: In den Ballungsgebieten des Berliner „Speckgürtels“ bewerben sich deutlich mehr Kinder als aufgenommen werden können. Geeignete und willige Schülerinnen und Schüler müssen abgewiesen werden. Das umgekehrte Problem besteht in dünn besiedelten ländlichen Gebieten. Da wenige Bewerber zur Verfügung stehen, müssen die aufnehmenden Gymnasien alle Bewerber berücksichtigen, oder aber die Zielzahl für die einzurichtenden LPK-Klassen wird nicht erreicht. Tritt Letzteres ein, führt dies zu erheblichen Frustrationen bei den Schülern, die alle AufnahmeprozEDUREN bestanden haben. Nach vielen Versprechungen erhalten die Kinder doch keinen Zugang zu den LPK-Klassen in annehmbarer Entfernung vom Wohnort. Geeignete und willige Schülerinnen und Schüler können damit den Bildungsgang ihrer Wahl und ihrer Begabung nicht erreichen.

Zur sozialen Selektivität des LPK-Schulversuchs

Die Ergebnisse der Vorgängeruntersuchungen und der neuesten großen internationalen Vergleichsstudien wie PISA oder IGLU zeigen, dass familiäre Lebensverhältnisse, unter denen Kinder aufwachsen, Lernbiographien stark beeinflussen. Soziale Lebensverhältnisse kovariieren mit Bildungsaspiration, Bildungsbeteiligung, erbrachter Schulleistung und Bildungsabschluss.

Wir stellen fest, dass der LPK-Schulversuch vor allem für Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern attraktiv ist. Dies lässt sich anhand folgender Fakten belegen:

- Die meisten Bewerber stammen aus Familien, deren Eltern eine mittlere oder höhere schulische und berufliche Ausbildung erfahren haben.
- Diejenigen Kinder, die sich trotz durchschnittlicher Intelligenzleistung um Aufnahme in die LPK bewerben, stammen ganz überwiegend aus bildungsnahen Elternhäusern.
- Von allen Kindern, die mit überdurchschnittlicher und weit überdurchschnittlicher Intelligenz und sehr guten Schulleistungen (Notensumme 3 und 4) keine Bewerbung versuchen, stammen zu einem größeren Teil aus Elternhäusern mit mittlerem und zu einem kleineren Teil aus Elternhäusern mit niedrigem schulischen Abschluss. Kinder bildungsferner Schichten werden durch den Schulversuch nicht erreicht.
- Die Familien der Bewerber sind besser mit bildungsrelevanten Ressourcen ausgestattet als die Familien der Nicht-Bewerber.

Insgesamt bestätigt der LPK-Versuch nach unseren Untersuchungen die bekannte Tendenz, dass gegliederte Schulsysteme zu sozialer Selektivität führen. Diejenigen Familien, die in Kategorien der Bildung stark sind, werden durch den Schulversuch noch einmal gestärkt. Dies führt aus wissenschaftlich-pädagogischer Sicht zu einem Gerechtigkeitsproblem des LPK-Schulversuchs.

III

Die bisher vorgetragenen Ergebnisse werden durch die Studie A₁ (vorgelegt durch Frau Heidrun Ludwig) und die Studie A₂ (vorgelegt durch Frau Annett Siebert) gemeinsam gestützt. Im Folgenden skizziere ich einige besonders markante Ergebnisse der mit diesem Band vorgelegten Studie A₂:

Ein Jahr nach der ersten Erhebung stellen wir fest, dass die Zahl der Bewerber zunimmt, die nur durchschnittlich begabt sind, aber die geforderten Notensummen erreichen. Unter den Bewerbern dominieren erwartungswidrig die Jungen. Gleichzeitig bleibt eine größere Zahl von Schülern in den Grundschulen zurück, die die Kriterien der Notensumme erfüllen und über eine überdurchschnittliche Intelligenz verfügen.

Eine tiefer gehende Analyse zeigt, dass es genau doppelt so viele geeignete Mädchen sind, die zurückbleiben als geeignete Jungen. Umgekehrt bewerben sich doppelt so viele nicht geeignete Jungen für die LPK wie nicht geeignete Mädchen.

Dieses Ergebnis ist eine wissenschaftliche Momentaufnahme; trotzdem erschreckt es uns, weil es zeigt, dass es im LPK-Versuch neben der nachgewiesenen sozialen Selektivität auch eine nachweisbare Geschlechterselektivität gibt, die in den traditionellen Gymnasien in eine ganz andere Richtung weist. Über die Ursachen können wir nur spekulieren. Unsere Daten verweisen tendenziell auf ein komplizierteres schulisches Selbstbild und auf eine größere Leistungsangst der Mädchen sowie auf ein höheres Selbstbewusstsein der Jungen.

IV

Bildungspolitisch findet der LPK-Schulversuch in einer Zeit statt, in der die Sekundarstufe I an einem bisher noch nie gekannten Schülerschwund leidet. In einer Periode, in der viele Schulen geschlossen werden müssen, will die künftige Brandenburgische Regierung richtiger Weise die Bildungsgänge der Realschule und der Hauptschule in Oberschulen zusammenfassen. Mit welcher bildungspolitischen und pädagogischen Logik werden dann aber mit der Verstetigung der LPK- und 6+6-Versuche zwei Gymnasialformen gegründet, die das überforderte Brandenburger Schulnetz weiter anspannen? Wie wirkt sich der zu erwartende Creaming-Effekt der LPK auf die Bildungslandschaft

in Brandenburg aus (Auslese besonders begabter Schüler, Übergang auf das Gymnasium nach dem 4. Schuljahr)?

Für die neue, zu verstetigende 6+6-Form des Gymnasiums besteht die Gefahr, dass eine ähnliche Folge eintritt, wie sie an den Gesamtschulen der alten Bundesländer zu beobachten war: Eine insgesamt schwächere Klientel muss in gleicher Zeit zu einem formal gleichen Abschluss geführt werden. In NRW hat dies zumindest in der Mathematik eine dramatische Leistungsabsenkung an den Gesamtschulen zur Folge gehabt (KÖLLER, BAUMERT & SCHNABEL 1999). Werden sich die künftigen 6+6-Gymnasien dieser Tendenz widersetzen können? Und welche Wirkungen haben die beiden neuen Formen des Gymnasiums bei der „knappen Ware Schüler“ auf den Bildungsgang der Realschule? Müssen wir befürchten, dass es zu einer schleichenden Aushöhlung des mittleren Abschlusses kommt, so wie wir dies schon bei den Hauptschulabschlüssen beobachten können?

Das sind gegenwärtig *offene* Fragen, die weitere Forschungen dringend notwendig machen. Solche Forschungen werden dem Brandenburgischen Ministerium für Bildung, Jugend und Sport dringend empfohlen.

Fest steht jedoch schon heute, dass durch das politische Zeitfenster, das gegenwärtig geöffnet ist, das Bundesland Brandenburg für die Bildungsgänge der Realschule und der Hauptschule den Weg der Einrichtung *integrierter Schulformen* geht, um ein anspruchsvolles flächendeckendes Bildungsangebot zu sichern. Klar festgelegt ist gegenwärtig auch, dass das Bundesland Brandenburg in einer internationalen Situation, in der die Leistungsfähigkeit integrierter Schulformen vielfach nachgewiesen ist, mit den zwei geplanten Gymnasialformen den Weg der *äußeren Differenzierung* für den höheren Bildungsgang einschlägt.

Es muss im Interesse von Kindern wissenschaftlich und pädagogisch geklärt werden, wohin dieser Weg führt, den die heute ältere Generation für die heute jüngere Generation vorgibt.

Professor Dr. Will Lütgert
Projektleiter

Jena, im Oktober 2004

1 EINLEITUNG

Der vorliegende Bericht ist eingebettet in die vom LISUM Brandenburg in Auftrag gegebene Studie zur Evaluation des Brandenburger Schulversuchs „Leistungsprofilklassen“ (LPK) (siehe Tab. 1).

Im Anschluss an die Teilstudie A₁, in deren Mittelpunkt die Evaluation der Auswahlverfahren und die soziale Schichtung in den LPK standen, folgte mit diesem Bericht die Teilstudie A₂. Ziel dieser Teilstudie ist es, ausgewählte Ergebnisse aus A₁ mit einer größeren Stichprobe zu vertiefen sowie die Schülerpersönlichkeit und das Arbeitsverhalten zwischen den Gruppen der LPK-Bewerber und der Nicht-Bewerber vergleichend zu untersuchen.

Tab. 1: Überblick über das Gesamtdesign der wissenschaftlichen Begleituntersuchung zum Schulversuch „Leistungsprofilklassen“

Teilstudie	Name der Teilstudie	Untersuchungszeitraum
A ₁	Effektivität der Auswahlverfahren für Leistungsprofilklassen und soziale Schichtung in den Leistungsprofilklassen	März 2002
A ₂	Effektivität des Auswahlverfahrens für Leistungsprofilklassen sowie schulbezogene Persönlichkeitsmerkmale von Schülerinnen und Schülern	März 2003
B ₁	Übergang von der Grundschule in die LPK: Lernwege, Einstellungen und Erwartungen der Schüler, Eltern und Lehrer	Juni 2002 bis Juli 2003
B ₂	Einstellungen von Lehrern, Schülern und deren Eltern zu den Brandenburger Schulversuchen „LPK“ und „6+6“	Januar 2004

Im nächsten Abschnitt werden nach der Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse der Teilstudie A₁ die theoretischen Grundlagen des Fragebogenkonzepts der Teilstudie A₂ vorgestellt. Hierbei wird insbesondere auf das Auswahlverfahren des Schulversuchs und das Konstrukt „Schülerpersönlichkeit“ eingegangen. Daraus werden anschließend die Fragestellungen dieser Untersuchung entwickelt sowie die Stichprobe und die Erhebungsinstrumente dargestellt. Der Hauptteil des Berichts umfasst die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der Teilstudie A₂.

1.1 AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE DER TEILSTUDIE A₁

Im Folgenden werden im Überblick ausgewählte Ergebnisse der Teilstudie A₁ vorgestellt.

Das Auswahlverfahren

- Die Auswahlkriterien „Notensumme“ und „Intelligenz“ liefern, jedes für sich, eine große Anzahl geeigneter Bewerber.
- Es besteht ein starker Zusammenhang zwischen einer weit überdurchschnittlichen kognitiven Leistungsfähigkeit und hervorragenden Schulleistungen.
- Das Auswahlkriterium „Notensumme ≤ 5 “ erfüllen 42 % der Schüler¹, so dass festgestellt werden kann, dass die Selektionskraft dieses Kriteriums nicht sehr hoch ist.
- Bei den Schülern mit den Notensummen 4 und 5 herrscht eine relativ hohe Selbstselektion. Es bewerben sich nur relativ wenig Jugendliche mit dieser Notensumme. Für den LPK-Versuch wären also noch „Bewerber-Reserven“ vorhanden.
- Im Hinblick auf die Brandenburger Bildungslandschaft insgesamt schöpft der LPK-Versuch die (weit) überdurchschnittlich Begabten weitgehend ab.

Soziale Selektivität des Schulversuchs

- Die Kriterien „Ausbildung der Eltern“ und „Bildungsaspiration“ spielen für die Bewerbung eine Rolle.
- Alle Bewerber stammen aus Familien, deren Eltern eine mittlere oder höhere schulische und berufliche Ausbildung haben.
- Die Familien der Bewerber sind deutlich besser mit bildungsrelevanten Ressourcen ausgestattet als die Familien der Nicht-Bewerber.
- Diejenigen Kinder, die sich trotz durchschnittlicher Intelligenzleistung um die Aufnahme in eine LPK bewerben, stammen alle aus bildungsnahen Elternhäusern.
- Kinder bildungsferner Schichten werden mit dem Schulversuch kaum erreicht. Damit besteht ein gravierendes soziales Gerechtigkeitsproblem.
- Durch die Festlegung der Anzahl der LPK-Klassen pro Schulamtsbezirk und durch die Mindestgröße entsteht ein weiteres Gerechtigkeitsproblem:
 - In den städtischen Gebieten bewerben sich mehr Schüler als Plätze in den LPK bereitgestellt werden können: Es entstehen größere Auswahlmöglichkeiten für die Gymnasien und weniger Chancen für die Bewerber.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden im Bericht bei Personenbezeichnungen nur die männlichen Formen verwendet. Natürlich sind immer beide Geschlechter gemeint, es sei denn, es ist explizit ausgewiesen.

- In den ländlichen Gebieten haben viele Schüler keine Möglichkeit, eine LPK zu besuchen: Oft wird die erforderliche Mindestzahl zur Bildung von LPK-Klassen nicht erreicht. Erfolgreiche Bewerber haben dann keine bzw. geringe Chancen für einen LPK-Besuch.

Weitere Ergebnisse

- Schüler im ländlichen Bereich müssen deutlich längere Wege zurücklegen - sowohl zur Grundschule, als auch zum nächsten LPK-Gymnasium - als diejenigen, die in der Stadt leben.
- LPK-Bewerber verbringen durchschnittlich weniger Zeit mit Hausaufgaben und Lernen als ihre Mitschüler in den Grundschulen.
- Potsdamer Schüler verbringen durchschnittlich mehr Zeit in nachmittäglichen Arbeitsgemeinschaften, die von der Schule angeboten werden, als Schüler in der Prignitz.
- Die Eltern aller Schüler (Bewerber und Nicht-Bewerber) sind dem Schulversuch gegenüber positiv eingestellt. Die Eltern der Bewerber hoffen durch das steigende Anforderungsniveau v. a. auf eine bessere Förderung und Motivation ihrer Kinder und sehen für sie bessere Zukunftschancen.
- Der Einfluss, den relevante Personen auf die Entscheidung für oder gegen eine Bewerbung ausüben, wird wie folgt eingeschätzt: Die Schüler schreiben sich selbst den größten Einfluss auf die Entscheidung für eine Bewerbung zu, dann folgen die Mitglieder der Familie (Mutter, Vater). Weitere Personengruppen spielten eine nur geringe Rolle.

1.2 THEORETISCHE VORBETRACHTUNGEN

Die Ausführungen zur theoretischen Rahmung der Untersuchung enthalten folgende Schwerpunkte - Auswahlkriterien „Notensumme“ und „Intelligenz“,

- Schülerpersönlichkeit sowie
- Arbeitsmittel und -weisen der Schüler.

Die Darstellung dieser drei Schwerpunkte ermöglicht ein leichteres Verständnis der Fragebogenkonstruktion sowie der Ergebnisbetrachtung.

1.2.1 DIE AUSWAHLKRITERIEN NOTENSUMME UND INTELLIGENZ

Für eine Zulassung in eine LPK setzt das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport folgende Zugangskriterien:

- Die Notensumme der Bewerber für eine LPK soll im Halbjahreszeugnis der 4. Klasse in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde höchsten fünf betragen.
- Es soll eine Grundschulempfehlung des Lehrers für den Schüler vorliegen, in der verschiedene schulisch relevante Kompetenzen auf einer vierstufigen Skala positiv bewertet sowie besondere Neigungen und Fähigkeiten des Bewerbers dargestellt sind.
- Die Bewerber müssen sich einem kognitiven Leistungstest unterziehen.
- Die Bewerber müssen an dem aufnehmenden Gymnasium ein Auswahlgespräch absolvieren.

Genaue Erläuterungen zu den Aufnahmekriterien sind dem A₁-Bericht zu entnehmen (LUDWIG 2003:47f).

Es existiert kein verbindlicher Schlüssel für die aufnehmenden Gymnasien hinsichtlich der Gewichtung der einzelnen Kriterien. Zur Bewertung des Auswahlverfahrens in der Teilstudie A₂ wurden wie in der Vorgängerstudie die Kriterien „Notensumme“ und „Intelligenz“ herangezogen, da sie am ehesten den forschungsmethodischen Ansprüchen hinsichtlich Standardisierbarkeit und Objektivität genügen.

1.2.1.1 Schulnoten als Leistungsindikator

Schulnoten sind als Indikator für die Leistungsfähigkeit von Schülern seit den 1970er Jahren umstritten. INGENKAMP betont, dass Noten keine objektiven Daten seien. Sie dürfen nicht miteinander verglichen werden, ohne die Bedingungen ihres Zustandekommens mit einzubeziehen (INGENKAMP 1989:97, 1997:106ff). Empirisch aussagekräftige Ergebnisse erhält man nur durch den Einsatz objektiver standardisierter Schulleistungstests, wie sie in vielen aktuellen Studien wie z. B. PISA zum Einsatz kommen (BAUMERT et al. 2002). Zensuren unterliegen leicht Störvariablen wie fehlerhafte Ursa-

chenzuschreibungen, selektive Wahrnehmung, Einstellungs- und Erwartungseffekte durch die Lehrkraft oder auch ungleiche oder fehlerhafte Bezugsnormen. Diese Störvariablen moderieren die Urteilsbildung und können eine Beurteilung verfälschen. In Zensuren kommt aber ein breiteres Spektrum von Fähigkeiten (kognitive, verbale, soziale etc.) zum Ausdruck.

Die Güte der Zensurengebung steigt, wenn man nicht Einzel-, sondern Zeugnisnoten heranzieht (wie im LPK-Versuch), die die Leistung eines längeren Zeitraumes berücksichtigen und unterschiedliche Kompetenzbereiche beurteilen. Während in standardisierten Leistungstests eine einmalig erbrachte Leistung zu einem bestimmten Zeitpunkt gemessen wird, gehen in eine Zeugnisnote eine Vielzahl unterschiedlicher Testleistungen ein (auch unterschiedlicher Art wie z. B. mündliche oder schriftliche Leistungen). Das größte Manko oder Schulnoten besteht darin, dass ihre Erhebung nicht klassenübergreifend der gar schulübergreifend standardisiert erfolgt, und dass sie keinen einheitlichen Bezugsrahmen hat. Dies kann zu einer mangelhaften Objektivität bzw. zu nicht zu vergleichenden Ergebnissen zwischen den Klassen führen. Diese Schwäche kann durch das Heranziehen eines objektiven Tests (z. B. den prognostischen Test PSB) kompensiert werden (LUDWIG 2004).

Das Heranziehen der Notensumme als Auswahlkriterium für die Teilnahme am Schulversuch ist also nicht unproblematisch. Innerhalb der beschriebenen Mängel wurde jedoch in der Konzeption des Schulversuchs für das Auswahlverfahren die bestmögliche Wahl getroffen: Es werden die Zeugnisnoten (mehrere und unterschiedliche Einzelleistungen über einen längeren Zeitraum) aus den drei aussagefähigsten Fächern (Deutsch, Mathematik und Sachkunde) herangezogen. Der PSB wird eingesetzt, um die Aussagekraft der Noten zu unterstützen.

Im Übrigen sind Noten aufgrund ihrer ökonomisch leichten Zugänglichkeit dem aufwendigen Verfahren standardisierter Schulleistungstests pragmatisch überlegen.

1.2.1.2 Intelligenz

Bis heute gibt es keine allgemein anerkannte und genutzte Definition von Intelligenz, obwohl in der Forschung mittlerweile Einigkeit herrscht, mit welcher Art von Aufgaben Intelligenz erfasst und gemessen werden kann (AMELANG & BARTUSSEK 1996:177ff). Es existiert eine Vielzahl von Instrumenten zur Erfassung der kognitiven Leistungsfähigkeit eines Menschen in nahezu allen Lebensaltern. Doch liegen den Tests i. d. R. unterschiedliche theoretische Modelle zur Erfassung von Intelligenz zugrunde. Mit der operationalen Definition „*Intelligenz* ist das, was Intelligenztests messen“ (ZIMBARDO 1995:531, Hervorhebung im Original), werden Schwierigkeiten bei der Begriffsklärung häufig umgangen.

Dem für den Schulversuch genutzten Leistungstest PSB liegt das Modell der multiplen Intelligenzfaktoren von Thurstone (1931 zit. in AMELANG & BARTUSSEK 1996:194ff) zugrunde. Er postulierte aufgrund faktorenanalytischer Untersuchungen sieben voneinander unabhängige Primärfaktoren der Intelligenz und keinen übergeordneten Faktor.

Die verschiedenen Primärfaktoren und ihre Erfassungsdimension sind in der folgenden Tabelle dargestellt (Tab. 2).

Tab. 2: Die Primärfaktoren der Intelligenz nach Thurstone und ihre Erfassung

Primärfaktor	Erfassungsdimension
Verbal Comprehension (Verbalität)	Erfassung sprachlicher Bedeutungen (z. B. Wortschatz) und Beziehungen (z. B. Klassifikationen), Umgang mit sprachlichen Begriffen
Word Fluency (Wortflüssigkeit)	Wortflüssigkeit, assoziative Wortproduktion
Memory (Merkfähigkeit)	Gedächtnis i. S. von Kurzzeitgedächtnis
Reasoning (schlussfolgerndes Denken)	Denkfähigkeit, Fähigkeit zu schlussfolgerndem Denken, induktives Denken und Anwendung von Regeln
Number (rechnerisches Denken)	Umgang mit einfachen Rechenoperationen (weniger mathematische Begabung)
Space (technische Begabung)	Fähigkeit zum räumlichen Sehen und Vorstellen
Perceptual Speed (Wahrnehmungstempo)	Wahrnehmungsgeschwindigkeit, rasches Erfassen von Details, die in irrelevanten Material eingebettet sind

(Quelle: nach LUDWIG 2004:154, HORN 2002:24)

1.2.2 DAS KONSTRUKT „SCHÜLERPERSÖNLICHKEIT“

In der Studie A₂ wird im Rahmen eines zweiten Schwerpunktes, der über die Ergebnisse der Teilstudie A₁ hinaus geht, der Einfluss untersucht, den Merkmale der Persönlichkeit der Schüler auf die Bewerbung für den LPK-Versuch gehabt haben. Um dieses Interesse zu legitimieren, werden im folgenden Abschnitt die verschiedenen Aspekte des Konstrukts der Schülerpersönlichkeit in eine theoretische Rahmung gestellt.

PEKRUN (1988 zit. in PEKRUN & HELMKE 1991:33) versteht „unter der ‘Persönlichkeit’ eines Menschen allgemein das Gesamtsystem seiner (relativ) zeitstabilen, individuellen Merkmale“. Es handelt sich hierbei also um Merkmale, die eine Person von anderen unterscheidet und die einen Menschen über einen langen Zeitraum auszeichnen. Beispiele hierfür sind biologische Merkmale, wie genetische Strukturen oder auch psychi-

sche Merkmale wie Verhaltensweisen oder spezifische emotionale Reaktionen (PEKRUN & HELMKE 1991:34).

Verschiedene Umwelten wirken auf die Persönlichkeitsbildung eines Kindes, z. B. das Elternhaus oder die Schule. Das System Schule beeinflusst in erster Linie die schulbezogenen Persönlichkeitsmerkmale und erst sekundär die allgemeine Persönlichkeit, so dass sich die schulpädagogische Forschung, wie auch die vorliegende Arbeit, vorwiegend auf das Gebiet der Schülerpersönlichkeit konzentriert (PEKRUN & HELMKE 1991:34).

Schulbezogene Persönlichkeitsmerkmale sind z. B. das Wissen in den einzelnen Fächern, die Kenntnisse von Prozeduren für Lesen, Schreiben, Rechnen usw., die Selbstkonzepte oder auch Lernfreude und Leistungsmotivation (PEKRUN & HELMKE 1991:35f).

Im Rahmen dieser Untersuchung interessierten uns als Teilsaspekte der Schülerpersönlichkeit die Selbstkonzepte der Schüler sowie deren Arbeits- und Lernverhalten.

Dabei stellten sich für uns folgende Fragen: Gibt es Differenzen im Selbstkonzept der Grundschüler, die sich für eine LPK beworben haben und jenen, die keine Bewerbung für die Teilnahme am Schulversuch abgegeben haben? Unterscheiden sich die beiden Gruppen in ihrem Arbeitsverhalten?

Das **Selbstkonzept** wird als die zentrale Komponente der Schülerpersönlichkeit angesehen (BUFF 1991:100). Es wird definiert als „geordnete Menge aller im Gedächtnis gespeicherten selbstbezogenen Informationen“ oder auch als „organisiertes Wissen über die eigene Person“ (FILIPP 1979, MARKUS & WURF 1987 zit. in JERUSALEM & SCHWARZER 1991:115).

In einem Selbstkonzept werden also Informationen über die eigene Person erfasst, verarbeitet, organisiert und gespeichert. Man kann somit sagen, dass das Selbstkonzept eines Schülers auf verschiedene Weise auf die Frage „Wer bin ich?“ antwortet.

Das Selbstkonzept eines Schülers zählt zu den schulbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen, da es „sich zu einem großen Teil vor dem Hintergrund schulischer Sozialisationsgegebenheiten“ entwickelt (BÖTTCHER 1999:73) und Schule über einen langen Zeitraum als persönlichkeitsprägend gilt.

Die Selbstkonzepte einer Person sind hierarchisch gegliedert. Sie reichen von bereichsspezifischen bis zu generalisierten Konzepten. Allgemein kann man schulische Selbstkonzepte auf der höchsten Hierarchiestufe unterteilen in:

- *Fähigkeits-Selbstkonzepte*: über Leistungsbereiche und Schulfächer hinweg generalisierte Einschätzungen der eigenen intellektuellen Leistungsfähigkeit und in
- *soziale Selbstkonzepte*: generalisierte Einschätzungen eigener sozialer Kompetenzen und Beziehungen zu anderen Personen (PEKRUN 1985:223).

Verschiedene Untersuchungen belegen Zusammenhänge zwischen dem schulischen Selbstkonzept und Schulerfolg. Die subjektiven Überzeugungen eines Schülers von seinen eigenen Kompetenzen, mit Anforderungssituationen umgehen zu können, sind für das Leistungshandeln in der Schule zentral (BUFF 1991:101). Das positive Selbstkonzept eines Schülers stellt die Bedingung für erfolgreiches Lernen dar, denn es ist Voraussetzung für motiviertes Lernen (WEIDENMANN et al. 1993:244). Ein Schüler mit einem positiven Selbstbild fühlt sich schulischen Anforderungen gewachsen, geht gern zur Schule und kann auch eine Niederlage gut verarbeiten.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird das Theoriegebäude des Selbstkonzepts der Schüler, angelehnt an BÖTTCHER (1999) in folgende Aspekte differenziert:

- das Schulische Selbstbild (Ohnmachts- und Kompetenzgefühle),
- das allgemeine Selbstwertgefühl,
- die Schulangst und
- die Attributionen von Erfolg und Misserfolg.

1.2.2.1 Das schulische Selbstbild

Das Konzept der **schulischen Ohnmachts- und Kompetenzgefühle (schulisches Selbstbild)** untersucht, wie Schüler auf die Anforderungen reagieren, die ihnen von der Schule gestellt werden. Fühlen sie sich ihnen ausreichend gewachsen (Kompetenzgefühle) oder fühlen sie sich überfordert und den Gegebenheiten ausgeliefert (Ohnmachtsgefühle)?

Kinder und Jugendliche verfügen über eine generalisierte Vorstellung darüber, in wie weit sie in der Lage sind, gewünschte Ziele auch tatsächlich zu erreichen oder unerwünschte Dinge zu vermeiden. Schüler mit einem positiven schulischen Selbstbild können besser einschätzen, wie viel sie in der Lage sind zu leisten und über welche Ressourcen sie verfügen als Schüler mit einem negativen Selbstbild. Schüler mit einem positiven schulischen Selbstbild fühlen sich demnach durch schulische Aufgaben herausgefordert und erreichen gesteckte Ziele eher als Schüler mit einem negativen schulischen Selbstbild, die eher dazu neigen, sich überfordert zu fühlen und schlechtere Schulleistungen zu erbringen.

1.2.2.2 Das allgemeine Selbstwertgefühl

Einen weiteren Aspekt des Selbstkonzeptes beschreibt das **allgemeine Selbstwertgefühl**. Es spiegelt wider, für wie wertvoll bzw. wertlos ein Schüler seine eigene Person einschätzt. Umgangssprachlich kann man auch vom Selbstbewusstsein sprechen.

Laut EPSTEIN (1993:18) handelt es sich hierbei um einen sehr bedeutsamen Aspekt des Selbstkonzeptes, der auch im Konstrukt der Schülerpersönlichkeit als gleichwertig zum Selbstkonzept angesehen werden kann. Er ist „so bedeutsam für das Funktionieren des Selbstsystems, dass man ihm ohne weiteres den Status einer unabhängigen Kategorie zuweisen kann“ EPSTEIN (1993:18). Selbstwertschätzungen sind sehr stabile Merkmale

einer Persönlichkeit, sie sind nur wenig veränderlich und wirken wie sich selbst erfüllende Prophezeiungen.

Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen:

- Ein Schüler mit hoher Selbstwertschätzung wird eine schlechte Leistung als nicht repräsentativ für seine eigenen Fähigkeiten ansehen.
- Ein Schüler mit einem geringen Selbstwertgefühl hingegen sieht einen Misserfolg als Bestätigung für sein Gefühl der Wertlosigkeit.
- Schüler mit hohem Selbstwertgefühl, die auf ihre eigenen Fähigkeiten vertrauen, werden effizienter arbeiten können und mit hoher Wahrscheinlichkeit hierbei auch bessere Erfolge erzielen können (EPSTEIN 1993:19f).

1.2.2.3 Kausalattributionen von Erfolg und Misserfolg

Unter dem Begriff **Attribution** versteht man Ursachenzuschreibungen, d. h. Erklärungen und Begründungen für das Eintreten bestimmter Ereignisse (WEINER 1975:85).

Die Attributionsforschung wird geprägt durch HEIDER (1958, 1977 zit. in ROST 2001:36), der bei Personen ein Bedürfnis nach Ursachenzuschreibungen konstatierte. WEINER nennt dies auch „Spontane Attributionen“ (WEINER 1985 zit. in ROST 2001:36). WEINER nimmt an, dass Personen ein spontanes Bedürfnis haben, Ereignissen Gründe zuzuschreiben, um durch Ursachensuche zu besseren Ergebnissen zu gelangen und um ihre Umwelt besser verstehen zu können (WEINER 1985 zit. in ROST 2001:36). So sind z. B. Schüler besonders nach negativen oder erwartungswidrigen Ereignissen motiviert, Ursachen hierfür zu suchen, d. h. wenn sie z. B. negative oder überraschende Leistungsrückmeldungen erhalten haben.

WEINER (1975:89) entwarf ein Vier-Felder-Schema der Ursachenzuschreibungen (siehe Tab. 3), die er in eine Lokalitäts- und eine Stabilitätsdimension differenzierte. Er unterschied Ursachen danach, ob es sich zum einen um Faktoren der *Person* (internal) oder der *Umwelt* (external) und zum anderen, ob es sich um *zeitlich konstante* (stabile) oder *veränderbare* (variable) Faktoren handelt. Aus der Kombination der Dimensionen ergeben sich die Ursachenfaktoren „Fähigkeit/Begabung“, „Aufgabenschwierigkeit/Unterricht“, „Anstrengung“ und „Zufall“. „Anstrengung“ ist z. B. ein internaler variabler Ursachenfaktor, da ich mich selbst anstrengen muss (internal) und meine Investitionsbereitschaft z. B. je nach Unterrichtsthema und Interesse unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann (zeitlich variabel).

Tab. 3: Vier-Felder-Schema der wahrgenommenen Determinanten von Erfolg und Misserfolg

Stabilität über die Zeit	Personenabhängigkeit	
	internal	external
stabil	Fähigkeit/Begabung	Aufgabenschwierigkeit/Unterricht
variabel	Anstrengung	Zufall (Glück/Pech)

(Quelle: nach WEINER 1975:89)

Von der Zeitstabilität einer zugeschriebenen Ursache hängt die Erwartung ab, wie man zukünftig abschneiden wird. Wer einen Misserfolg mit zeitstabilen Faktoren erklärt, also geringer Fähigkeit oder hoher Aufgabenschwierigkeit, wird kaum erwarten, beim nächsten Versuch die Aufgabe erfolgreicher lösen zu können. Seine Erfolgserwartungen sinken. Attribuiert man auf zeitvariable Faktoren wie Pech oder geringe Anstrengung, so werden die Erfolgserwartungen deutlich weniger beeinträchtigt, da man sich beim nächsten Mal mehr anstrengen kann oder auch nicht immer Pech haben kann (RHEINBERG 1995:80f).

Je nachdem, ob man die Ursache für einen Erfolg oder Misserfolg in sich selbst oder in der Umwelt sieht, wird das emotionale Erleben eines Ereignisses unterschiedlich beeinflusst. Personenbezogene Zuschreibungen können zu Stolz oder Schamgefühlen führen, aus umweltbezogenen Attributionen können Überraschung oder Ärger resultieren (ROST 2001:39).

Die größte Bedeutung in schulischen Leistungssituationen wird den internalen Faktoren Anstrengung und Fähigkeit zugeschrieben, da die externalen Faktoren wie z. B. die Aufgabenschwierigkeit bzw. die Unterrichtssituation für alle Schüler einer Klasse identisch sind (ROST 2001:37). Jeder Schüler einer Klasse schreibt i. d. R. die gleiche Klassenarbeit und erfährt den gleichen Unterricht. Die äußeren Bedingungen sind also für jeden Schüler die gleichen. Somit sind diese Ursachenzuschreibungen für einen Schüler besonders relevant, da er durch soziale Vergleiche mit seinen Mitschülern seine Position innerhalb der Klasse ausmachen kann.

Welche Auswirkungen haben die verschiedenen Attributionsmuster auf schulisches Leistungshandeln?

Attribuiert ein leistungsschwacher Schüler z. B. ein schlechtes Ergebnis auf internal stabile Faktoren (fehlende Begabung), so erwartet er zukünftig ähnliche Resultate und wird nicht davon ausgehen, dass er seine Leistungen z. B. durch vermehrte Anstrengung verbessern kann. Er zeigt in seinem Verhalten verringerte Ausdauer und vermeidet auch eher leistungsbezogene Handlungen. Attribuiert ein Schüler nach einem Misserfolg aber auf die variablen Ursachen „Zufall“ oder „mangelnde Anstrengung“, so ist er vor einer nächsten Leistungsüberprüfung motiviert, mehr zu investieren, um eine gute Note zu erreichen (ROST 2001:38f).

1.2.2.4 Schulangst

Das Phänomen Angst gehört zu den am meisten thematisierten Konzepten der psychologischen Forschung. Trotzdem existiert bis heute kein einheitlicher Angstbegriff (ROST 2001:405). SCHWARZER (1993:88) definiert Angst als ein „unangenehmes Gefühl, das in Situationen auftritt, die als bedrohlich eingeschätzt werden“.

Im Rahmen der Schule interessiert nicht in erster Linie die allgemeine Angst, sondern die **Schulangst**, und zwar im Besonderen die Leistungsangst der Schüler. Leistungsangst ist eine „*Stressreaktion*“ als Folge eines wahrgenommenen Ungleichgewichts zwi-

schen selbst- und fremdgesetzten Leistungsansprüchen und der Leistungskapazität“ (ROST 2001:407).

Die Leistungsangst beinhaltet alle Aspekte der Schulangst, die sich auf Situationen in der Schule beziehen, in denen der Schüler auf Anforderungen, die ihm gestellt werden (v. a. von der Lehrperson) reagieren muss. Fühlt sich ein Schüler ihnen gewachsen oder reagiert er verunsichert, ängstlich bzw. hilflos, z. B. indem er sich nicht traut, sich im Unterricht zu melden?

Eine spezielle Form der Leistungsangst ist die Prüfungsangst, die im Besonderen die Ängste der Schüler in Situationen der Leistungsüberprüfung (im Speziellen Klassenarbeiten) definiert. Ein prüfungsängstlicher Schüler zeigt in solchen Situationen Hilflosigkeit und Angst vor dem eigenen Versagen.

Formen der Reaktion auf Schulangst sind z. B. Schulunlust und soziale Isolierung. Mit Schulunlust sind negative Einstellungen gegenüber Schule gemeint oder auch fehlende Motivation des Schülers zur Schule zu gehen. Die soziale Stellung innerhalb einer Klasse wird bei schulängstlichen Schülern oft als isoliert bewertet. Sie fühlen sich häufiger als Außenseiter und von ihren Mitschülern als wenig geachtet.

Die folgende Abbildung verdeutlicht das Konzept der Schulangst (Abb. 1).

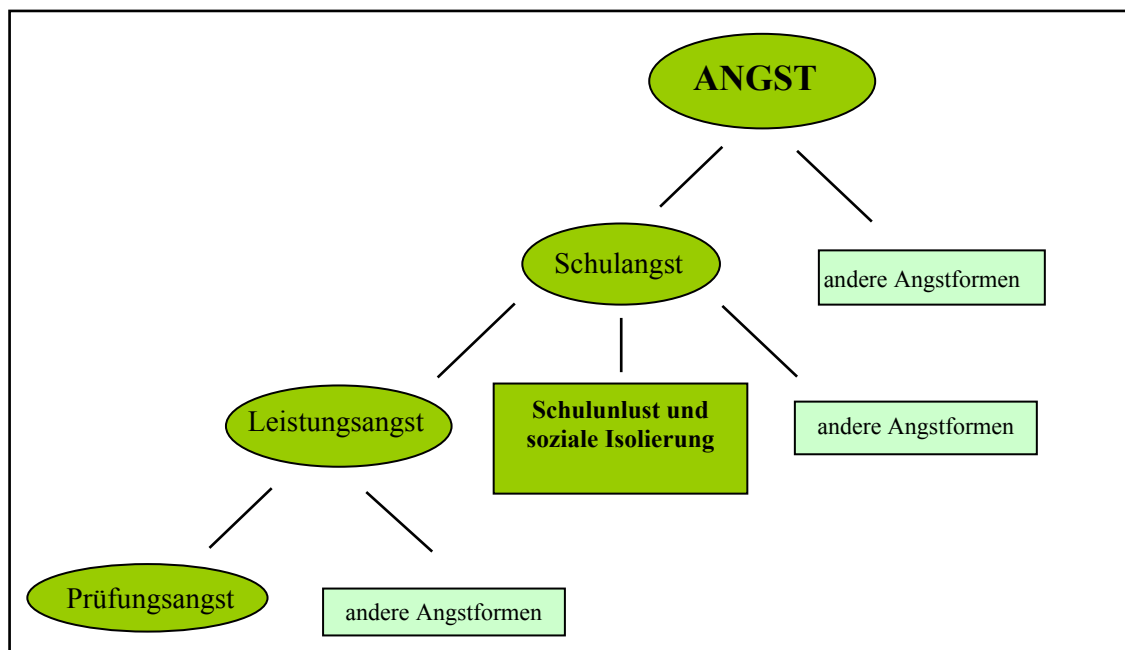


Abb. 1: Das Konzept der Schulangst
(Quelle: eigene Darstellung)

Die Schulangst eines Schülers hat Auswirkungen auf verschiedene andere Aspekte des Selbstkonzepts (ROST 2001:407).

Folgende Beispiele sollen diesen Punkt verdeutlichen:

- Schüler mit ausgeprägter Schulangst (d. h. hochängstliche Schüler) besitzen ein negativeres Selbstbild und sind öfter sozial isoliert.

- Hochhängstliche attribuieren ihre Leistungserfolge eher auf externe Faktoren (z. B. Glück) und Leistungsmisserfolge eher auf interne Faktoren (z. B. mangelnde Begabung), so dass man sagen kann, dass Leistungsängstliche eher misserfolgsorientiert sind.
- Hochhängstliche besitzen ein geringeres Selbstwertgefühl, fühlen sich Situationen eher ausgeliefert (reagieren hilflos, ohnmächtig) und erhalten häufiger schlechte Schulnoten bei gleicher kognitiver Begabung (ROST 2001:407f).

Zwischen Schulangst und -leistung besteht ein kurvilinearer Zusammenhang. D. h. ein mittleres Erregungsmaß ist leistungsoptimierend, überstarke oder zu niedrige Erregung in Leistungssituationen wirken hingegen leistungsmindernd (ROST 2001:410).

In der folgenden Abbildung ist der theoretische Hintergrund des Fragebogens im Hinblick auf die Persönlichkeitsmerkmale der Schüler visualisiert (Abb. 2).

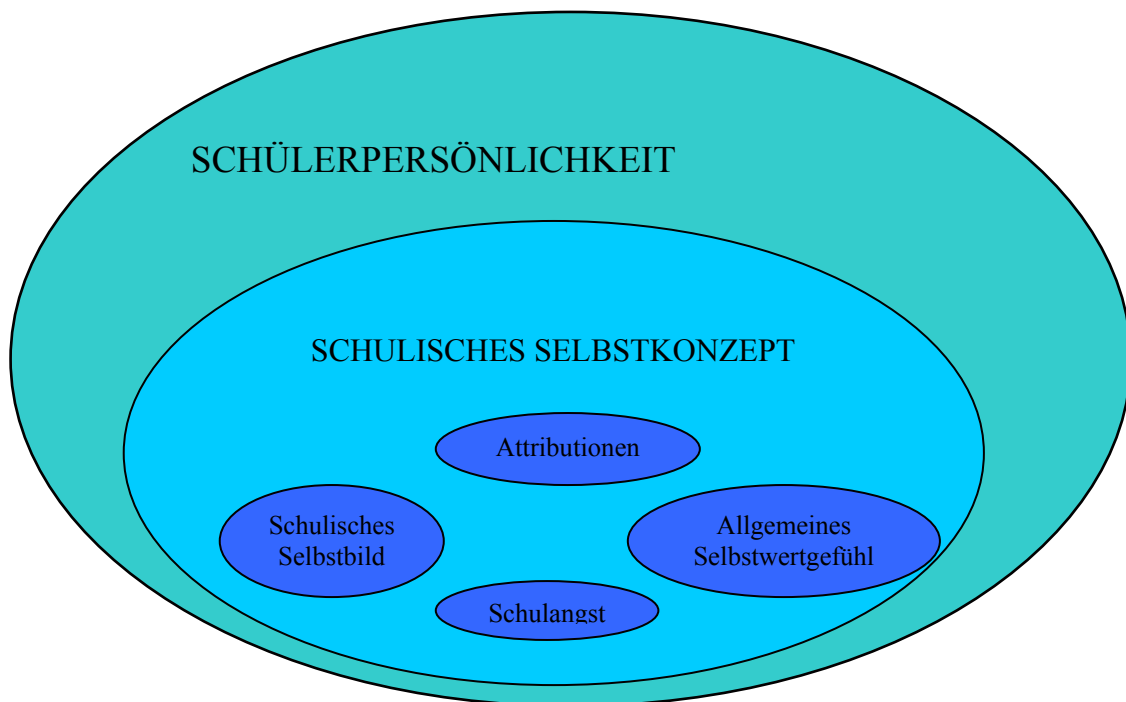


Abb. 2: theoretische Rahmung des Fragebogenkonzepts zur Schülerpersönlichkeit
(Quelle: eigene Darstellung)

1.2.3 DIE ARBEITSMITTEL UND -WEISEN VON SCHÜLERN

Ein dritter Schwerpunkt der Teilstudie A₂ wird durch die Frage bestimmt, ob es Unterschiede in den Arbeitsmitteln und Arbeitsweisen zwischen den LPK-Bewerbern und den Nicht-Bewerbern gibt.

Im Rahmen dieser Studie interessieren wir uns für

- die bildungsrelevanten Ressourcen des Elternhauses,

- die Arbeitsmittel, die Schüler nutzen, um Hausaufgaben vorzubereiten oder zu lernen sowie
- das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler.

Spätestens seit der PISA-Studie ist es Gegenstand der öffentlichen Diskussion, dass das Elternhaus einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Schülerleistung hat (BAUMERT et al. 2000). Für Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern ist der Zugang zu höherer Bildung deutlich leichter als für Kinder aus bildungsfernen.

In der IGLU-Studie konnte sehr genau gezeigt werden, dass mit höherer Sozialschicht der Eltern und mit zunehmender Bildungsnähe auch die durchschnittlichen Schulleistungen besser ausfallen (Bos et al. 2003). Als Indikator für Bildungsnähe gelten im Elternhaus vorhandene bildungsrelevante Ressourcen wie z. B. Lexika, Computer, ein eigenes Zimmer oder auch die Verfügbarkeit eines Arbeitsplatzes, der Ruhe und Konzentration des Schülers auf Schularbeiten ermöglicht. Die „Bücherfrage“, die als der deutlichste Indikator zur Identifizierung von Bildungsnähe gilt, wurde in A₁ nur den Eltern gestellt, im A₂-Fragebogen ist sie nicht enthalten.

Des Weiteren wird angenommen, dass es Unterschiede zwischen den Schülern gibt hinsichtlich der Nutzung bestimmter Arbeitsmittel zur Erledigung von Aufgaben, die von der Schule gestellt werden und aus der Ausstattung der Elternhäuser resultieren. Hierzu wählten wir die Nutzung von Lexika, Fernseher, Computer und Internet. Schüler, die gute Leistungen in der Schule erreichen (wollen), werden vermutlich häufiger Lexika verwenden. Fernsehen spielt bei Schülern aus bildungsferneren Schichten eine größere Rolle als in bildungsnahen, aber in erster Linie nicht zur Informationsgewinnung/Bildung, (z. B. Sachbeiträge), sondern zur Ablenkung und Freizeitgestaltung (z. B. Zeichentrickfilme). Das Fernsehen ist in bildungsnahen Elternhäusern eher negativ konnotiert, oft sind die Nutzungszeiten des Fernsehers geregelt, oder es ist gar kein Fernsehgerät im Elternhaus vorhanden. Computer und Internet hingegen werden vermutlich ähnlich oft genutzt, da sie mittlerweile in allen „Schichten“ der Gesellschaft anerkannt und vorhanden sind.

Uns interessierte des Weiteren, ob eine richtige Nutzung der möglichen Arbeitsweisen ausschlaggebend für den Lernerfolg eines Schülers ist. Verfügen die Bewerber über besondere Arbeitstechniken? Folgendes soll diesen Untersuchungsschwerpunkt untermauern. Wir haben die Vermutung, dass Schüler mit guten Schulleistungen Arbeitsweisen zur Erledigung von Schularbeiten nutzen, die strukturierter sind (machen z. B. Arbeitspläne oder Pausen) als Schüler mit schlechten Schulleistungen. Schüler mit weniger guten Leistungen lassen sich öfter ablenken oder haben nicht genug Ruhe zur Erledigung ihrer Aufgaben.

Zu dem für uns wichtigen Untersuchungsaspekt liegt kaum empirisches Material vor. Bisherige Studien beziehen sich auch in erster Linie auf ältere Bezugsgruppen. Die vorliegenden Skalen waren daher für uns nicht nutzbar und mussten modifiziert werden.

1.3 FRAGESTELLUNGEN/UNTERSUCHUNGSSCHWERPUNKTE

Das Ziel der vorliegenden Teilstudie ist im ersten Schwerpunkt, die Ergebnisse aus der Vorgängeruntersuchung mit einer größeren Schülerstichprobe zu ergänzen und zu vertiefen sowie verschieden Aspekte der schulbezogenen Persönlichkeitsmerkmale zu untersuchen.

Schwerpunkte bei der Auswertung der erhobenen Daten sind folgende:

Ausschöpfungsgrad hinsichtlich der Zugangskriterien Notensumme und Intelligenz

- Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Grad der kognitiven Leistungsfähigkeit und der Bewerbung um die Aufnahme in eine LPK?
- Wie viele Schüler der Gesamtstichprobe entsprechen den Auswahlkriterien?
- Wie viele Schüler, die die Zugangskriterien erfüllen, bewerben sich überhaupt für eine LPK, wie viele für eine LPK geeignete Schüler verbleiben in den Grundschulen?

Aspekte der Schülerpersönlichkeit

Untersucht wird, ob sich Bewerber und Nicht-Bewerber in den verschiedenen Aspekten der Schülerpersönlichkeit unterscheiden:

- Gibt es Unterschiede im Empfinden der schulischen Anforderungen zwischen Bewerbern und Nicht-Bewerbern?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen und dem Selbstwertempfinden der Schüler?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen Schulangst und schulischem Leistungsvermögen?
- Gibt es Unterschiede in der Kausalattribution von schulischem Erfolg und Misserfolg zwischen Bewerbern und Nicht-Bewerbern?
- Gibt es Unterschiede in der Nutzung der Arbeitsmittel sowie in der bildungsrelevanten Ausstattung der Elternhäuser bei Bewerbern und Nicht-Bewerbern?
- Gibt es Unterschiede hinsichtlich des schulischen Arbeitsverhaltens zwischen Bewerbern und Nicht-Bewerbern?

1.4 DIE STICHPROBE

Um eine Vergleichbarkeit der Daten sicher zu stellen und mögliche Entwicklungen im Bewerberverhalten nachvollziehen zu können, wurden an die Stichprobe der Teilstudie A₂ die gleichen Kriterien angelegt wie an die Vorgängeruntersuchung.

Es wurden wiederum in Grundschulen Schüler der vierten Klassen untersucht, also vor dem Abgang der LPK-Schüler von der Grundschule und nach den Bewerbungsfristen für den Besuch einer LPK. So konnte sichergestellt werden, dass noch keine Selektion (Grundschule/Gymnasium) stattgefunden hat, jedoch war bereits abzusehen, wer mutmaßlich ab der Klassenstufe fünf eine LPK besuchen wird. Die Tatsache, dass eine erfolgte Bewerbung möglicherweise das Selbstkonzept beeinflusst haben könnte, wurde dabei aus forschungstechnischen Gründen bewusst in Kauf genommen. Da jedoch die Auswahl der Bewerber noch nicht erfolgt war, können die möglichen Effekte als gering eingestuft werden.

Des Weiteren wurde erneut in zwei verschiedenen Regionen Brandenburgs erhoben, um feststellen zu können, ob es Unterschiede zwischen den ländlichen und den städtischen Regionen hinsichtlich der Partizipation am Schulversuch gibt. So wurde in einem städtisch geprägten Bereich, Potsdam, und in einem ländlich strukturierten Raum, in der Prignitz, erhoben.

Innerhalb dieser Vorgaben erfolgte die Auswahl der beteiligten Schulen und Klassen nach dem Zufallsprinzip. Es handelt sich hierbei um eine mehrstufige Klumpenstichprobe mit natürlichen Gruppen (BORTZ 1995:376).

In Potsdam wurden die teilnehmenden Schulen per Zufallsprinzip aus allen Grundschulen der Stadt gezogen. In der Prignitz wurde zufällig aus den Grundschulen, die zum Einzugsgebiet der beiden LPK-Gymnasien gehören, die Stichprobe gezogen.

Folgende Grundschulen nahmen an der Erhebung teil:

Potsdam:

1. Grundschule 2 „Ludwig Renn“, Kaiser-Friedrich-Str. 15a, 14469 Potsdam
2. Grundschule 8 „Max Dortu“, Dortustr. 28/29, 14467 Potsdam
3. Schule „Am Griebnitzsee“, Domstr. 14b, 14482 Potsdam
4. Evangelische Grundschule, Große Weinmeisterstr. 49, 14469 Potsdam
5. Zeppelin-Grundschule, Haeckelstr. 72, 14477 Potsdam
6. Grundschule „Karl-Foerster“, Kirschallee 172, 14469 Potsdam
7. Grundschule „Im Kirchsteigfeld“, L.-Meitner-Str. 4-6, 14480 Potsdam
8. Grundschule am Humboldttring, Humboldttring 15-17, 14473 Potsdam
9. Waldstadt-Grundschule, Fr.-Wolf-Str. 12, 14467 Potsdam
10. Grundschule „Am Priesterweg“, O.-Meßler-Str. 4-6, 14480 Potsdam
11. Grundschule 12 „Gerhard Hauptmann“, C. v. Ossietzkystr. 37, 14471 Potsdam
12. 16. Grundschule „Bruno H. Bürgel“, K.-Liebknecht-Str. 29, 14482 Potsdam
13. „Eisenhart-Schule“, Kurfürstenstr. 51, 14467 Potsdam
14. Grundschule „Am Pappelhain“, Galileistr. 6, 14480 Potsdam

Prignitz:

1. Kleine Grundschule Sadenbeck, Dorfstr. 31, 16928 Sadenbeck
2. Grundschule Demerthin, Lindenallee 8, 16866 Demerthin
3. Grundschule Karstädt, Pestalozziplatz, 19357 Karstädt
4. Grundschule „Thomas Müntzer“, Hauptstr. 40, 19348 Kleinow
5. Anne-Frank-Grundschule, Berliner Str. 29, 19357 Groß Warnow
6. Grundschule Berge, Kempe 3, 16845 Lohm
7. Grundschule „Juri Gargarin“, Steindamm 2, 16928 Groß Pankow
8. Gesamtschule Glöwen, Bahnhofstr. 25, 19339 Glöwen
9. Grundschule „Geschwister-Scholl“, Dobberziner Str., 19348 Perleberg
10. Gesamtschule Bad Wilsnack, Dr.-W.-Harnisch-Str., 19336 Bad Wilsnack
11. Gesamtschule Putlitz, Parchimer Chaussee 2, 16949 Putlitz
12. Grundschule „Friedrich-Ludwig-Jahn“, Hopfenweg 8, 19309 Lanz
13. Grundschule Gerdshagen, Hauptstr. 18, 16928 Gerdshagen
14. Friedrich-Ludwig-Jahn-Grundschule, J.-Runge-Str. 40, 19322 Wittenberge
15. Kleine Grundschule Lindenberg, Hauptstr. 31, 16928 Lindenberg
16. Gesamtschule „Geschwister-Scholl“, Gartenstr. 8, 16945 Meyenburg
17. Friedrich-Ludwig-Jahn-Schule, Giesendorfer Weg 15, 16928 Pritzwalk
18. 2. Grundschule „Rolandschule“, Beguinenweg 10, 19348 Perleberg

Insgesamt fand die Erhebung an 32 Schulen statt, 14 davon aus dem Stadtgebiet Potsdam und 18 Schulen aus der Prignitz. An der Teilstudie A₁ nahmen insgesamt 15 Schulen teil, davon waren auch an dieser Erhebung bis auf zwei Schulen alle Schulen der Vorstudie eingeschlossen.

Die Gesamtgröße der Stichprobe betrug 462 Schüler, hiervon waren 209 Schüler aus Potsdam und 253 Schüler aus der Prignitz. Das Verhältnis hat sich im Vergleich zur Vorgängeruntersuchung zugunsten der ländlichen Gebiete verschoben. Der überwiegende Teil der Schülerschaft stammt aus dem ländlichen Gebiet (54,8 %). 45,2 % der Schüler kommen aus dem Stadtgebiet Potsdam.

1.5 DIE ERHEBUNGSINSTRUMENTE

Zur Datenerhebung wurde zum einen ein Fragebogen und zum anderen eine überarbeitete Version des prognostischen Tests PSB-R 4-6 eingesetzt (HORN 2002). Im folgenden Abschnitt soll nun der Aufbau des Erhebungsinstruments und des PSB näher vorgestellt werden.

1.5.1 DER FRAGEBOGEN

Der Inhalt des Fragebogens entspricht in weiten Teilen dem in der Teilstudie A₁ eingesetzten Erhebungsinstrument (Anlage Fragebogen). In einigen Teilen wurden die Reihenfolge der Itembatterien sowie einige Items leicht verändert.

Wie schon im Bericht der Teilstudie A₁ angesprochen, existieren nur wenige Untersuchungen für den Grundschulbereich hinsichtlich unserer Fragestellungen, so dass häufig auf Skalen zurückgegriffen werden musste, die zur Untersuchung von Kindern und Jugendlichen höherer Alterstufen eingesetzt werden. Deshalb wurden einigen Items in ihrem Ausdruck modifiziert und die Antwortskalen vereinfacht.

Allgemeine Daten

Es werden im Fragebogen zunächst sozialstatistische Daten der Schüler wie Geschlecht, Alter, Anzahl der Geschwister und die Familienkonstellation erfasst. Die Frage 4a im A₁-Fragebogen wurde weggelassen, da sie in dieser Untersuchung zu keinen aussagekräftigen Ergebnissen führte. Die Frage 6 des A₁-Fragebogens wurde leicht modifiziert. Im A₂-Fragebogen wurde nun nicht mehr nur erfasst, ob eine andere Muttersprache als Deutsch zu Hause gesprochen wird, sondern auch noch welche.

Des Weiteren wurde nach dem Erhalt eines Bericht- oder Notenzeugnisses, nach den Halbjahreszensuren in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde sowie nach der Bewerbung für eine Leistungsprofilklasse gefragt.

Anschließend wurde erhoben, welchen Einfluss verschiedene Personen auf die Entscheidung für bzw. gegen eine Bewerbung um die Aufnahme in eine Leistungsprofilklasse hatten (Frage 11). Dieser Fragenkomplex entspricht im A₁-Fragebogen der Frage VIII, die dort allerdings nur von Bewerbern für eine LPK ausgefüllt werden sollte.

Welche Vorstellungen die Schüler von ihrem Schulabschluss haben und ob sie glauben, dass sie diesen auch erreichen können [Fragenkomplex II A) und B)], wurden in A₁ unter dem Punkt V (1 und 2) gestellt.²

² Die Antwortvorgaben zum Schulabschluss unterscheiden sich von den offiziellen Bezeichnungen im Land Brandenburg. Jedoch zeigte sich in der Teilstudie A₁, dass damit plausible Ergebnisse erzielt werden konnten, so dass der Fragenkomplex unverändert übernommen wurde.

Skalen zum Selbstkonzept

Im Hauptteil des Fragebogens wurden verschiedene Aspekte des Selbstkonzeptes der Schüler erfasst. Hierzu wurden Items wissenschaftlich gut abgesicherter Instrumenten übernommen, die die Gütekriterien (Validität, Reliabilität, Trennschärfe) gut erfüllen.

Die Skalen zum Selbstkonzept wurden mehrfach in der Bielefelder Laborschule (z. B. KLEINESPEL 1990) und auch an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (z. B. BÖTTCHER 1999) erprobt. Auf die einzelnen Skalen zum Selbstkonzept soll nun eingegangen werden.

a Schulisches Selbstbild

Die Skalen, die zur Erfassung des Schulischen Selbstbildes verwendet wurden, sind BÖTTCHER (1999) entnommen. Sie gehen auf zwei von SCHWARZER (1986) entwickelte Skalen zur Erfassung positiver Kontrollüberzeugungen (Selbstwirksamkeit) und negativer Kompetenzerwartungen (Hilflosigkeit) zurück. BÖTTCHER (1999) entwickelte daraus eine eigene Skala zur Messung des schulischen Selbstbildes hinsichtlich Kompetenz- und Ohnmachtsempfinden (angelehnt an KLEINESPEL 1990) und erprobte ihre Gültigkeit (BÖTTCHER 1999:79ff.). Für unsere Untersuchung wurde, anders als bei BÖTTCHER, eine dichotome Antwortskala (stimmt vs. stimmt nicht) eingesetzt aufgrund der vermuteten Antwortkompetenz der untersuchten Schülen. In der folgenden Tabelle ist die inhaltliche Zusammensetzung der beiden Faktoren des schulischen Selbstbildes dargestellt (Tab. 4).

Tab. 4: Faktoren des schulischen Selbstbildes

Schulisches Selbstbild	
Kompetenzgefühle	Ohnmachtsgefühle
Ich muss mich nur anstrengen, dann schaffe ich die Aufgaben, die mir in der Schule gestellt werden.	Es wird mir nie gelingen, so konzentriert zu arbeiten wie meine Mitschüler.
Ich kann mir meistens selber helfen, wenn eine Aufgabe schwierig ist.	Schon bevor ich eine Aufgabe anfangen, weiß ich häufig, dass ich sie nicht gut machen werde.
	Ich kann machen, was ich will: die Arbeiten der Anderen finde ich immer besser als meine.

b Allgemeines Selbstwertgefühl

Die Skala zur Erfassung des allgemeinen Selbstwertgefühls der Schüler ist mit kleinen Änderungen bei KLEINESPEL (1990) und BÖTTCHER (1999) entnommen, die auf eine Fragebogenkonstruktion von SCHWARZER (1986 zit. in BÖTTCHER 1999:78) zurückgrei-

fen. Anhand einer dichotomen Antwortskala (stimmt vs. stimmt nicht) sollen die Schüler vier Items einschätzen, die ein negatives Selbstwertgefühl und vier Items, die ein positives Selbstwertgefühl beschreiben (Tab. 5).

Tab. 5: Items zum Allgemeinen Selbstwertgefühl

positives Selbstwertgefühl	negatives Selbstwertgefühl
Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden.	Ich wünsche mir oft, ein Anderer zu sein.
Ich glaube, ich habe eine Reihe guter Eigenschaften.	Manchmal komme ich mir wirklich nutzlos vor.
Im Großen und Ganzen bin ich ziemlich erfolgreich.	Ich glaube, viele meiner Klassenkameraden sind klüger als ich.
Ich habe Grund, auf mich stolz zu sein.	Ich fühle mich oft unglücklich.

c Schulangst

Zur Messung von Schulangst wurden Teile des „Angstfragebogen für Schüler“ (AFS) von WIECZEROWSKI et al. (1980) verwendet, da er zu den am bestbewährten und am meisten verwendeten Instrumenten zur Messung von Schulangst gehört. Dem AFS wurden die Skalen zur Leistungsangst mit der Subskala Prüfungsangst sowie die Skala zur Schulunlust entnommen. Sprachlich wurden die Items leicht modifiziert in Anlehnung an den MSS (TARNAI et al. 2000) sowie an die TASC (SCHWARZER 1980). Die dichotomen Antwortvorgaben aus dem AFS wurden beibehalten.

Die **Leistungsangstskala** misst die allgemeine Angst des Schülers in schulischen Alltagssituationen wie z. B. das Nachvornekommen müssen zur Tafel, das Antworten auf gestellte Fragen des Lehrers. Ein Itembeispiel hierfür ist: *Aus Angst etwas Falsches zu sagen, beteilige ich mich nicht am Unterricht.*

Die Subskala **Prüfungsangst** misst spezifische Ängste der Schüler vor und in Situationen der Leistungsüberprüfung, so z. B. Gefühle von Hilflosigkeit und Unzulänglichkeit in Leistungsmessungssituationen sowie Ängste vor Leistungsversagen. Als Beispiel für ein Item ist hier *Nach einer Klassenarbeit habe ich das Gefühl, dass ich vieles falsch gemacht habe, was ich vorher konnte* zu nennen.

Die **Schulunlust-Skala** misst negative Einstellungen und fehlende Motivation der Schüler im Hinblick auf Schule wie z. B. mit dem Item *Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule gehen müsste* ausgedrückt wird.

Als weitere Subskala der Schulangst wurde in den Fragebogen die der **Sozialen Stellung** in der Klasse aufgenommen, da hochängstliche Schüler sich häufiger sozial isoliert sehen. Hier sollten die Schüler anhand der Items einschätzen, welche Position sie innerhalb der Klasse einnehmen.

Beispiele hierfür sind: *Ich fühle mich in der Klasse wie ein Außenseiter* oder *Ich komme mit meinen Mitschülern ganz gut zurecht.*

d Kausalattributionen von Erfolg und Misserfolg

Die Skalen zur Erhebung der Attributionen von Erfolg und Misserfolg gehören zu den lang erprobten Instrumenten in der pädagogischen und psychologischen Forschung und sind mittlerweile in „wissenschaftliches Allgemeingut“ übergegangen. So benutzten beispielsweise BÖHM-KASPER et al. (2000) oder auch BAUMERT et al. (1997) diese Skalen in ihren Untersuchungen. Sie sind in ihrer Konzeption angelehnt an das Vier-Felder-Schema der Ursachenzuschreibungen von WEINER (s. o.). Die folgende Tabelle (Tab. 6) verdeutlicht mit je einem Itembeispiel aus der verwendeten Skala die einzelnen Dimensionen der Kausalattributionen.

Tab. 6: Beispiele für Items zu den vier Faktoren der Kausalattribution

Faktor	Beispielitem für die Attribution von Erfolg	Beispielitem für die Attribution von Misserfolg
<i>Anstrengung</i>	Ich habe zu Hause genügend gelernt.	Ich habe mich zu wenig angestrengt.
<i>Begabung</i>	Das Lernen fällt mir leicht.	Für die Schule bin ich einfach nicht begabt.
<i>Zufall (Glück/Pech)</i>	Ich habe Glück gehabt.	Es hängt vom Zufall ab, ob eine Arbeit gut wird.
<i>Unterricht</i>	Die Lehrerin hat es gut erklärt.	Der Stoff war zu schwierig.

Arbeitsmittel und -weisen

a) Arbeitsmaterialien und bildungsrelevante Ausstattung

Die Schüler wurden danach gefragt, welche Arbeitsmittel sie regelmäßig benutzen und über welche Arbeitsmaterialien sie zu Hause verfügen können. Letzteres erfasst – in Anlehnung an A₁ – die bildungsrelevanten Ressourcen des Elternhauses. Hierzu zählen außer den unmittelbaren Arbeitsmitteln wie ein eigenes Lexikon oder eigene Bücher auch die Ausstattung des Kindes z. B. mit einem eigenen Zimmer, einem eigenen Schreibtisch und/oder einem eigenen Computer. In beiden Skalen waren hier Mehrfachantworten möglich.

b) Arbeitsweisen

Abschließend interessierten die Arbeitsweisen der Schüler. In einer vierstufigen Antwortskala (immer, oft, manchmal, nie) sollten die Schüler den Grad ihrer Zustimmung bzw. Ablehnung zu zehn verschiedenen Items, die unterschiedliche Arten thematisierten, wie Aufgaben (insb. Hausaufgaben) angefertigt werden können.

1.5.2 DER PROGNOTISCHE TEST PSB-R 4-6

Wie in der Teilstudie A₁ wurde auch für diese Untersuchung das „Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung für 4. bis 6. Klassen“ verwendet, da es als „eines der gebräuchlichsten mehrdimensionalen Intelligenztestverfahren im deutschen Sprachraum“ (HORN 2002:9) gilt und im Bewerbungsverfahren für die LPK-Klassen eingesetzt werden (Anlage PSB-Test).

Die Vorteile des PSB liegen zum einen in der Ökonomie (Testdurchführung und -auswertung) und in den relativ guten Testreliabilitäten, zum anderen prüft der Leistungstest wichtige Primärfaktoren nach Thurstone ab (siehe Kapitel 1.2.2.2). Der Test hält sich jedoch nicht an die von Thurstone entwickelte Einteilung der Intelligenz in sieben Primärfaktoren, sondern wurde auf zehn Subtests erweitert (HORN 2002:28):

- 1 *Allgemeinwissen (Natur/Mensch, Erdkunde, Kultur/Kunst/Musik, Sprache/Medien)*
- 2, 3, 4 *Logisches Denken (Zahlenreihen, Buchstabenreihen, figurale Reihen)*
- 5 *Wortflüssigkeit*
- 6 *Gliederungsfähigkeit*
- 7 *Raumvorstellung*
- 8 *Gemeinsamkeiten finden*
- 9 *Zahlenaddition*
- 10 *Zahlenvergleich (Wahrnehmungstempo)*

Der für diese Untersuchung verwendete PSB-R 4-6 stellt eine revidierte Fassung des PSB dar, der für die Teilstudie A₁ verwendet wurde. Eine Neukonzeption und -eichung hatte sich als notwendig erwiesen, da der erste PSB aus dem Jahr 1969 stammt und viele Untersuchungen in den letzten Jahren veraltete Subtests kritisierten. Durch die längere Beschulung der Kinder und Jugendlichen, die Zunahme höherer Bildungsabschlüsse und auch durch eine Veränderung der Lerninhalte seit der letzten Fassung des Tests, nahmen die Leistungen in einigen Subtests deutlich zu und in anderen ab, da z. B. das Kopfrechnen in der Schule nicht mehr in gleichem Maße geübt wird (HORN 2002:22f). Deshalb wurden die meisten Subtests verändert.

Es wurde außerdem auf die verstärkte Ausländerquote unter den Schülern mit einer gesonderten Auswertung dieser Tests reagiert.

Eine weitere Neuerung ist die oft kritisierte Anordnung der Aufgaben. Im alten PSB waren alle Aufgaben auf einer beidseitig bedruckten DIN-A4-Seite untergebracht, so dass nicht immer genau geprüft werden konnte, ob die Schüler genau die gerade nur geforderte Aufgabe bearbeiteten. Im neuen PSB ist jede Aufgabe auf einer eigenen Seite gedruckt, so dass eine bessere Übersichtlichkeit bei der Bearbeitung sowie eine bessere Kontrolle der korrekten Durchführung möglich sind.

Bei der Auswertung des PSB werden mittels Schablonen die korrekten Ergebnisse eines Subtests ausgezählt und die erreichten Punkte errechnet. Durch Summation der Werte in den Subtests erhält man den Gesamtleistungswert. Aus vorgegebenen Normwerttabellen kann man dann Prozentrangwerte (PR) und Standardwerte (SW) ablesen. Die Standardwerte sind auf einen Mittelwert von 100 und einer Standardabweichung von 10 geeicht. Aus einer weiteren Normtabelle kann aus den Standardwerten für die Gesamtleistung der Gesamt-Intelligenzquotient abgeleitet werden. Für ausländische Schüler gibt es Korrekturwerte für jeden Subtest.

Die Validität und Interpretation der Testdaten des PSB werden ausführlich bei LUDWIG (2003:41f, 2004:158ff) diskutiert.

1.6 ERHEBUNGSABLAUF

Nach der Entwicklung und Zusammenstellung der Erhebungsinstrumente wurden zunächst die Schulleiter der ausgewählten Grundschulen über die Studie informiert und um Unterstützung ersucht.

Der Erhebungsablauf wurde von Frau Ludwig, die auch die Teilstudie A₁ begleitet hat, koordiniert.

Es fanden zwei Informationsveranstaltungen in Potsdam und Perleberg statt, in denen Vertretern der Schulen Aufbau, Ziel und Ablauf der Studie vorgestellt wurden.

Die Lehrer erhielten einen Leitfaden für die Erhebung, in denen der genaue Ablauf der Studie und ihre Aufgaben dabei dargelegt wurden (Anlage Lehrerleitfaden). Die Lehrer sollten den Schülern Codes vergeben, um die Erhebung in der Schule korrekt durchführen zu können (Anlage Codeliste). Außerdem bekamen sie eine „Blaue Liste“, in denen nach dem Eingang der Teilnahmegenehmigungen durch die Eltern evtl. nicht vergebene Codes sowie der gewünschte Zeitpunkt der Untersuchung angegeben werden sollten (Anlage „Blaue Liste“).

Nachdem die Schulen für die Teilnahme gewonnen worden waren, mussten Teilnahmegenehmigungen von den Eltern eingeholt werden, die dann in der Schule verblieben sind (Anlage Elternbrief).

Zusätzlich musste beachtet werden, dass die Bewerber zuvor den PSB auch am Gymnasium ausgefüllt haben. Wir haben hier auf die im Bewerbungsverfahren erreichten Werte zurückgegriffen, um Verfälschungen durch den Übungseffekt auszuschließen.

Bei allem war es notwendig und selbstverständlich den untersuchten Schülern Anonymität zuzusichern und einzuhalten.

Ohne die Mithilfe von zwölf Studierenden der Universität Jena hätte der große logistische Aufwand, den eine zeitgleiche Erhebung an 32 Schulen erfordert, nicht bewältigt werden können. Um eine standardisierte Untersuchung zu gewährleisten, fand im Vorfeld eine Testerschulung statt. Hierzu wurden den Testern die Erhebungsinstrumente vertraut gemacht und die korrekte Durchführung erklärt und geprobt (Anlage Testerinformation).

Die eigentliche Erhebung fand vom 17.-20. März 2003 in Klassenverbänden statt und nahm durchschnittlich zwei Schulstunden in Anspruch. Zuerst wurde von den Schülern der PSB bearbeitet und nach einer Pause der Fragebogen ausgefüllt.

Die reine Testzeit für den PSB beträgt ungefähr 44 Minuten. Rechnet man noch die Dauer der Einführung und der Instruktionen hinzu, musste für die Durchführung des Tests eine Zeitstunde eingeplant werden (HORN 2002:82). Für den Fragebogen waren noch einmal 20 Minuten eingeplant, so dass insgesamt zwei Schulstunden notwendig waren.

An den Abenden wurden die PSBs ausgewertet und der Erhebungsablauf durch die Tester protokolliert (Anlage Erhebungsablauf).

2 ERGEBNISSE

Im folgenden Kapitel wird die Auswertung des erhobenen Datenmaterials vorgestellt. Die Dateneingabe (46 662 Einzeldaten) und die statistischen Berechnungen wurden mit dem Statistik-Programm SPSS 10 durchgeführt.

Zuerst erfolgt die Darstellung der Ergebnisse deskriptiver Statistiken.

Die Itembatterien zur Schülerpersönlichkeit wurden mittels Faktorenanalyse (PCA mit orthogonaler Rotation) auf ihre Dimensionalität geprüft und mit den Faktoren einschlägiger Vorgängerstudien verglichen. Dieser Vergleich ergab eine befriedigende Übereinstimmung der Faktoren, deshalb werden die Teilkonzepte wie in den anderen Untersuchungen benannt.

Zur statistischen Überprüfung von Mittelwertsunterschieden werden beim Vergleich von zwei Gruppen, je nach Anlage der Analyse, T-Tests für unabhängige oder abhängige Stichproben berechnet.

Die errechneten Prozentwerte werden auf eine Stelle nach dem Komma gerundet.

Zur Bestimmung der statistischen Bedeutsamkeit der Ergebnisse wird die Irrtumswahrscheinlichkeit p berichtet. Hierbei werden üblicherweise zwei Signifikanzniveaus differenziert: Bei $p < .01$, also einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner als 1 %, wird von einem hoch signifikanten Effekt gesprochen, bei $p < .05$ von einem signifikanten. In der Ergebnisdarstellung werden die p -Werte über die gängigen Symbole dargestellt ($*p < .05$, $**p < .01$), die nicht-signifikanten Ergebnisse mit $p > .05$ bzw. mit „n. s.“.

2.1 SOZIALSTATISTISCHE DATEN DER SCHÜLERSTICHPROBE

Im folgenden Teil wird zunächst die untersuchte Stichprobe in ihrer Zusammensetzung beschrieben und mit der Vorgängerstudie A_1 und den statistischen Daten des Landes Brandenburg hinsichtlich ihrer Repräsentativität verglichen. Dabei wird auf die Merkmale Altersstruktur, Geschlechterverteilung, Familienstruktur und Muttersprache eingegangen. Die sozialen Daten der Bewerber werden anschließend gesondert dargestellt.

2.1.1 SOZIALSTATISTISCHE DATEN DER GESAMTSTICHPROBE

2.1.1.1 Alter

Das Alter der untersuchten Schüler variierte zwischen acht und zwölf Jahren. Der Hauptanteil der Schüler war zum Untersuchungszeitpunkt zehn Jahre alt (70,9 %). Der Altersdurchschnitt lag bei 9,86 Jahren mit geringer Standardabweichung ($SD = .56$).

In A_1 waren die Schüler zwischen neun und 13 Jahren alt, das Mittel lag hier bei 9,93 ($SD = .61$). Die Werte weichen nicht statistisch bedeutsam von A_2 ab.

Gemäß den Angaben des Landesbetriebes für Datenverarbeitung und Statistik - Land Brandenburg (LBB-BB) entsprechen sie auch der durchschnittlichen Alterstruktur der 4. Klassen in Brandenburg (<http://www.lds-bb.de/sixcms/list.php/lds>).

2.1.1.2 Geschlecht

Die Geschlechterverteilung in der untersuchten Stichprobe lag bei 51,4 % Mädchen und 48,6 % Jungen.

Dieses Ergebnis stimmt mit der Vorgängerstudie sehr genau überein, unterscheidet sich jedoch leicht von den Daten des LDS-BB. Die Geschlechterverteilung liegt im Landesdurchschnitt bei 51,2 % Jungen und 48,8 % Mädchen.

Diese Abweichung ist zum einen vermutlich damit zu begründen, dass der LDS-BB nur Angaben zur Geschlechterverteilung aller Brandenburger Kinder zwischen fünf und 15 Jahren insgesamt macht (<http://www.lds-bb.de/sixcms/list.php/lds>), während wir in unserer Gesamtstichprobe dagegen Schüler zwischen acht und zwölf Jahren erfasst haben, so dass Verschiebungen in der Geschlechterverteilung durchaus möglich sind.

Des Weiteren beziehen die Daten des LDS-BB auch die Schüler an den Förderschulen mit ein. Der dort zu verzeichnende prozentual höhere Jungenanteil, kann ebenso die Differenz zwischen den Daten erklären (frdl. mdl. Mitteilung Dr. W. Steinberg).

Betrachtet man die Geschlechterverteilung im Stadt-Land-Vergleich, dann lässt sich sagen, dass das Geschlechterverhältnis in der Prignitz noch weiter zugunsten der Mädchen verschoben ist (52 % im Vergleich zu 50,7 % in Potsdam). Dies war auch in der Teilstudie A₁ festzustellen, allerdings lag der Wert hier noch deutlich ausgeprägter (56,6 %).

2.1.1.3 Familienstruktur

a) Familienkonstellation

78,7 % aller Schüler der Stichprobe leben in einer vollständigen Familie oder in vollständigen familienähnlichen Verhältnissen. Nur bei der Mutter wohnen 18,7 %, beim Vater sind es deutlich weniger (1,5 %). 0,9 % der Kinder wohnen bei ihren Großeltern, und ein Kind gab ein anderes Zuhause an.

Im Vergleich zu den Daten von A₁ hat sich der Anteil der Kinder, die bei Ihren Eltern wohnen, um knapp 3 % erhöht. LUDWIG (2003:18) führt die vom LDS-BB abweichenden Daten (hier sind es nur 63 %) auf eine andere Konzeption der Familienverhältnisse in unserer Studie zurück. Der LBB-BB differenziert nur zwischen den Familienständen „ledig“ und „verheiratet“ (<http://www.lds-bb.de/sixcms/list.php/lds>). In unseren Untersuchungen wird der Elternbegriff weiter gefasst. Es werden auch solche Elternteile als Eltern gezählt, die die Rolle des sozialen Vaters/der sozialen Mutter, einnehmen, die aber in Statistiken als Alleinerziehende gewertet werden.

b) Geschwister

In der vorliegenden Studie sind 19 % der Schüler Einzelkinder. Rund zwei Drittel der Schülerschaft hat ein oder zwei Geschwister. Drei und mehr Geschwister haben 13,7 % der untersuchten Kinder.

Im bundsdeutschen Durchschnitt - und auch in A1 - sind 25 % aller Kinder Einzelkinder (http://www.destatis.de/d_home.htm, LUDWIG 2003:19). Die Anzahl der Kinder, die ein und zwei Geschwister haben, stimmt mit den Angaben des Statistischen Bundesamts und auch der Vorgängeruntersuchung überein.

2.1.1.4 Muttersprache

441 Schüler (95,5 %) nennen deutsch als ihre Muttersprache. Davon wachsen allerdings 3,9 % mehrsprachig auf (z. B. deutsch/russisch, deutsch/arabisch, deutsch/englisch, deutsch/spanisch). 4,5 % hingegen sprechen zu Hause nur nicht-deutsche Sprachen (am häufigsten russisch, dann armenisch und russisch, vietnamesisch, jugoslawisch, des Weiteren türkisch, albanisch, holländisch und französisch).

In der Prignitz ist der Anteil an Schülern mit nicht-deutscher Muttersprache deutlich geringer als in Potsdam. Betrachtet man nur die Schüler, die gar kein deutsch zu Hause sprechen, so liegt er bei 1,2 %, bezieht man die zweisprachigen Schüler mit ein, dann liegt die Quote der Schüler mit nicht-deutschem Elternhaus im ländlichen Raum bei 2 %. Im städtischen Raum Potsdam liegt dieser Wert bei 6,8 %.

Der Gesamtanteil an ausländischen Schülern war in der ersten Untersuchung deutlich geringer. Er lag bei 1,8 %. Auch gab es in der Teilstudie A₁ in der Prignitz keine ausländischen Schüler. In Potsdam betrug der Ausländeranteil 2,7 %. Hier wurden mehrsprachig aufwachsende Kinder allerdings nicht berücksichtigt.

Laut offiziellen Angaben des Statistischen Bundesamtes lag die Ausländerquote im Jahr 2003 in Brandenburg bei 2,6 % (www.destatis.de/d_home.htm) und weicht damit von den Ergebnissen der Untersuchung ab.

Auf den ersten Blick scheinen die Ergebnisse der Studie von offiziellen Statistiken abzuweichen. Hierzu muss aber angemerkt werden, dass dort die Berechnungen des Ausländeranteils an der Gesamtbevölkerung nach der Passzugehörigkeit vorgenommen werden. Dieses Vorgehen unterscheidet sich von dem der Studie und scheint auch weniger aussagekräftig, da trotz eines deutschen Passes in vielen Familien kein bzw. nicht nur deutsch gesprochen wird.

2.1.2 DEMOGRAPHISCHE STRUKTUR DER BEWERBER

Insgesamt haben sich 50 der 462 untersuchten Schüler für eine LPK beworben, was einem Prozentsatz von 10,8 % entspricht. In A₁ war der Anteil mit 12,8 % leicht höher. In der Prignitz lag der Bewerberanteil mit 11,1 % der Schüler leicht höher als in Potsdam (10,5 %), die Differenzen liegen allerdings im Zufallsbereich.

2.1.2.1 Alter

Die Altersspanne unter den Bewerbern erstreckt sich zum Zeitpunkt der Befragung von acht bis zehn Jahren. Fast eine Viertel der Schüler sind neun Jahre (24 %) und 74 % sind zehn Jahre alt. Der Alterdurchschnitt liegt bei 9,72 Jahren (SD = .50), ist also leicht unterdurchschnittlich gegenüber der Gesamtstichprobe.

2.1.2.2 Geschlecht

In der vorliegenden Studie haben sich mehr Jungen als Mädchen für eine LPK beworben (52 % Jungen, 48 % Mädchen). Der Befund weicht deutlich von der Untersuchung A₁ ab: Hier lag das Verhältnis bei 36 % Jungen und 64 % Mädchen. Auch STEINBERG (2003) konstatierte für die ersten beiden Jahrgänge des Schulversuchs einen deutlich höheren Anteil an Mädchen (55,4 %), wenn auch nicht so stark ausgeprägt wie in A₁. Auch gegenüber dem Trend an Gymnasien ist unser Ergebnis erwartungswidrig: Im Allgemeinen überwiegt der Anteil der Mädchen.

Die Daten unterscheiden sich auch von denen aus der Totalerhebung, die Steinberg 2003 vorgenommen hat. Unter 1107 Bewerbern für eine LPK waren 516 (46,6 %) Jungen und 591 Mädchen (53,4 %) (frdl. mdl. Mitteilung Dr. W. Steinberg).

2.1.2.3 Familienstruktur

a) Familienkonstellation

Die Kinder, die sich für eine LPK beworben haben, leben häufiger in „klassischen Familienkonstellationen“ als Nicht-Bewerber. Von den Bewerbern wohnten 88 % bei ihren Eltern (leiblich oder sozial) und 12 % bei ihrer Mutter. Andere Familienkonstellationen gab es nicht.

b) Geschwister

12 % der Bewerber sind Einzelkinder, 70 % von ihnen haben ein oder zwei Geschwister, acht Kinder (16 %) haben drei und mehr Geschwister.

2.1.2.4 Muttersprache

Unter den Bewerbern sind drei Schüler (6 %) mit nicht-deutscher Muttersprache (russisch, vietnamesisch, armenisch und russisch), ein Schüler spricht zu Hause deutsch und norwegisch.

2.1.3 ZUSAMMENFASSUNG

- Die sozialstatistischen Daten der untersuchten Schülerstichprobe wurden mit der Vorgängeruntersuchung A₁ und den Daten des Landesbetriebes für Datenverarbeitung und Statistik (LDS-BB) verglichen.
- Unsere Stichprobe ist hinsichtlich der Merkmale Alter, Geschlecht und Familienstruktur mit A₁ vergleichbar und für die Schülerlandschaft in Brandenburg repräsentativ.
- Die sozialstatistischen Daten der Bewerber stimmen bis auf die Geschlechterverteilung gut mit der Vorgängerstudie A₁ überein.
- Abweichungen von bisherigen Untersuchungen und offiziellen statistischen Angaben (z. B. in der Muttersprache) sind auf unterschiedliche Erhebungsmethoden zurückführbar.
- Es liegen keine statistisch bedeutsamen Ergebnisse vor, die dagegen sprechen, dass die Daten der vorliegenden Stichprobe auf die gesamte Schülerschaft der 4. Klassen in Brandenburg übertragen werden können.

2.2 SCHULABSCHLUSS

Gefragt, welchen Schulabschluss sie anstreben, gaben nahezu 40 % der Befragten in der Gesamtstichprobe an, hier noch unschlüssig zu sein. 45,7 % der Schüler würden gern das Abitur ablegen, 12 % möchte mit einem Realschulabschluss und 2,6 % mit einem Hauptschulabschluss die Schule verlassen.

Betrachtet man nur die Schüler, die sich *nicht* für eine LPK beworben haben, verschieben sich die Werte: 42 % wissen noch nicht, welchen Schulabschluss sie anstreben, 40,5 % möchten das Abitur ablegen, 13,3 % einen Realschulabschluss und 2,9 % wünschen sich einen Hauptschulabschluss. Nur knapp 12 % der Nicht-Bewerber sind sich sicher, dass sie den gewünschten Schulabschluss auch erreichen werden. 10,1 % aller Schüler sieht dem Erreichen des Schulabschluss pessimistisch entgegen, sie denken, dass sie ihn eher nicht erreichen werden.

Die LPK-Bewerber sind im Wunsch nach ihrem Schulabschluss sehr viel klarer als die Nicht-Bewerber. 84 % wünschen sich, die allgemeine Hochschulreife zu erreichen, nur 26 % sind sich noch unsicher. Insgesamt erweisen sich also die Bewerber als besonders bildungsgangorientiert und -zuversichtlich. Knapp ein Drittel ist sich sicher, den gewünschten Schulabschluss auch zu erreichen.

Die eindeutigen Ergebnisse sind in den folgenden beiden Abbildungen veranschaulicht (Abb. 3 und Abb. 4).

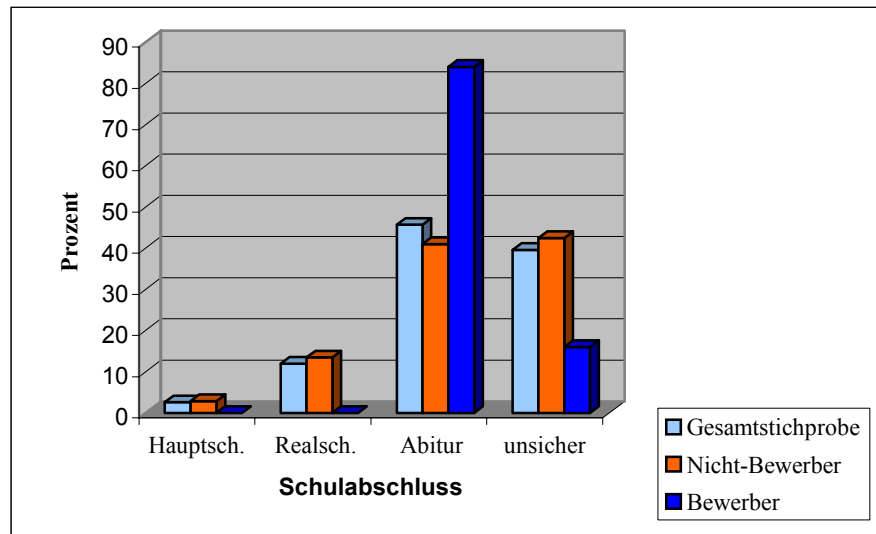


Abb. 3: Vergleich des gewünschten Schulabschlusses

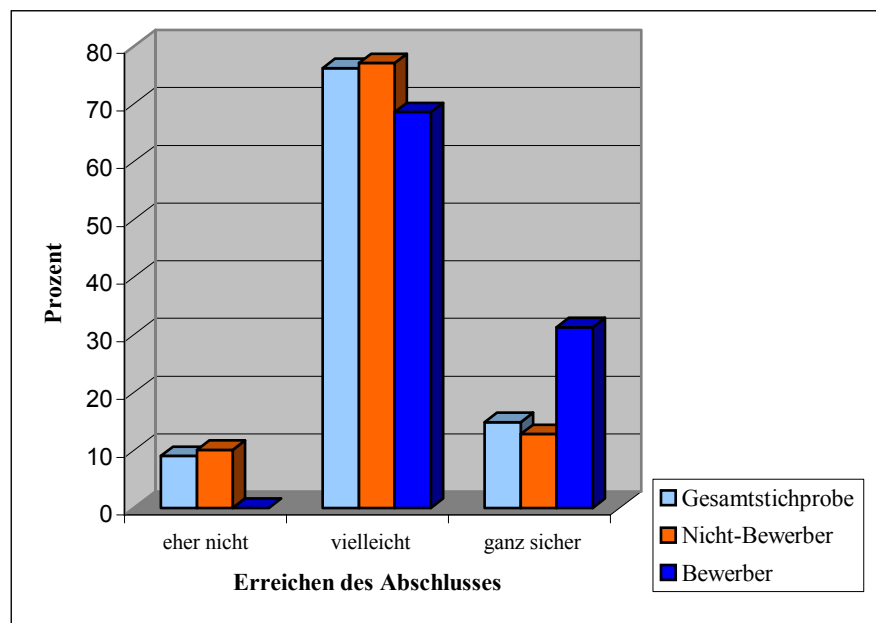


Abb. 4: Erreichen des Schulabschlusses

Das Abitur ist der einzig angestrebte Schulabschluss bei den Bewerbern. Hier schlagen mit großer Wahrscheinlichkeit die eigenen Bildungserfahrungen und die Erwartungen der Eltern durch. Die Bewerber antizipieren ihre Bildungsgänge besser als die Nicht-Bewerber.

Wie in A_1 berichtet, erwarten die Eltern von Bewerbern für ihre Kinder durch die Verkürzung der Schulzeit bessere Zukunftschancen. Dieses Urteil überträgt sich auch auf die Kinder.

2.3 EINFLUSS AUF ENTSCHEIDUNG FÜR EINE BEWERBUNG

Wir haben weiterhin untersucht, welchen Einfluss verschiedene Personen auf die Entscheidung der Bewerbung haben.

Die Schüler, die eine Bewerbung abgegeben haben, schreiben sich den größten Einfluss zu (80 %). Diese Tendenz hat im Vergleich zu A₁ sogar um 30 % zugenommen.

Den zweitstärksten Einfluss haben die Mütter (54 %), dicht gefolgt von den Vätern (50 %). Nur ein Fünftel der Schüler gab an, dass die Lehrkraft einen großen Einfluss auf die Bewerbung hatte. Mehr als die Hälfte sprach der Lehrkraft einen mittleren Einfluss zu und 18 % keinen. Die Hälfte der Schüler gab an, dass Freunde keinen Einfluss auf ihre Entscheidung hatten, nur 10 % nannten sie als großen Einflussfaktor. Die Ergebnisse sind mit der Teilstudie A₁ vergleichbar und verweisen auf eine hohe Autonomie, die sich die Bewerber bei der Entscheidung für ihren Bildungsgang zuschreiben.

2.4 DAS AUSWAHLVERFAHREN

In der folgenden Ergebnisdarstellung und -diskussion wird, angelehnt an die Teilstudie A₁, der Ausschöpfungsgrad der geeigneten Schüler anhand der Kriterien „Notensumme“ und „Intelligenz“ dargestellt und interpretiert. Wir betrachten zunächst beide Kriterien getrennt und werten sie anschließend gemeinsam aus.

Zur Untersuchung des Kriteriums „Notensumme“ wählten wir wie in A₁ die Vorgabe des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport in Brandenburg, dass diese für die Bewerber in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde nicht mehr als 5 betragen soll. Da das Ministerium hinsichtlich des kognitiven Leistungstests keinerlei Einschränkungen vorgab, wählten wir das Kriterium „mindestens überdurchschnittliche Intelligenz“ der Bewerber, da sonst das teure und aufwendige Verfahren keinen Sinn machen würde. Schüler, die die Kriterien „Notensumme ≤ 5 “ und „mindestens überdurchschnittliche Intelligenz“ erfüllen, gelten in unseren Untersuchungen als „geeignete“ Schüler. Schüler, die diese Kriterien nicht erfüllen, gelten nach unseren Maßstäben als „ungeeignet“.

2.4.1 DAS AUSWAHLKRITERIUM „NOTENSUMME“

Zuerst haben wir untersucht, wie sich die Notensumme in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde über die gesamte Stichprobe verteilt. 20 Schüler haben in der Untersuchung kein Notenzeugnis, sondern ein Berichtzeugnis (z. B. Evangelische Grundschule Potsdam) erhalten. Diese wurden aus den Prozentwerten herausgerechnet. Die Verteilung der Notensummen über die Gesamtstichprobe verhält sich ähnlich wie in A₁. Die überwiegende Zahl der Schüler (49,5 %) der Gesamtstichprobe hat Notensummen im „Mittelfeld“ (Notensummen 6, 7, 8, 9).

Die folgende Grafik zeigt, dass das Zugangskriterium „Notensumme ≤ 5 “ 43,3 % der Schüler der Gesamtstichprobe erfüllen. In der Vorgängeruntersuchung waren es 42 %

der Schülerschaft. Es sind also in unserer Stichprobe fast 182 Schüler laut diesem Auswahlkriterium für eine LPK geeignet. Beworben haben sich allerdings nicht einmal ein Drittel der nach dem Notenkriterium geeigneten Schüler (29 %).

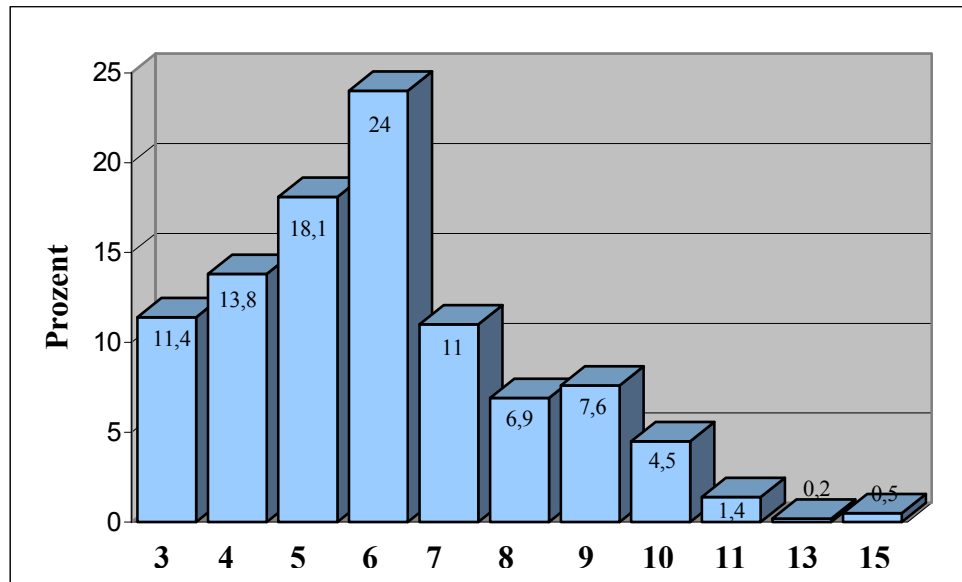


Abb. 5: Die Verteilung der Notensummen der Fächer Deutsch, Mathematik und Sachkunde über die gesamte Stichprobe

Im Detail sind die Ergebnisse folgende (Abb. 6): Von den 48 Schülern, die die Notensumme 3 erreicht haben, bewarben sich nur 21, das sind 43,3 %. In der Vorgängerstudie waren es noch 63 %.

Eine mögliche Ursache für den gravierenden Rückgang der Ausschöpfungsrate kann die Erfahrung des Nichtzustandekommens von LPK-Klassen in ländlichen Regionen sein. Zu den Gymnasien mit LPK müssen u. U. sehr weite Wege zurückgelegt werden. Es ist aber ein stetiger Zuwachs der Bewerberzahlen gemessen an der Gesamtzahl der Brandenburger Schüler zu verzeichnen. Der Anteil der Bewerber für eine LPK im Verhältnis zu allen Schülern der 4. Klassen stieg seit der Eröffnung des Schulversuches von 4,87 % auf 7,20 % im Jahre 2003 (LISUM Bbg. 2004:3).

Von den Schülern mit der Notensumme 4 haben sich 29,3 % beworben. Dieser Wert ist gegenüber A₁ leicht gestiegen (25 %). Von den Schülern mit der Notensumme 5 haben sich noch 15,8 % für eine LPK beworben. Es herrscht also auch hier eine hohe Selbstselektion der Schüler.

Der Mittelwert der Notensummen aller Bewerber lag bei 3,82, die Notensumme der Schüler die sich nicht beworben haben, lag durchschnittlich bei 6,01. Es ist festzuhalten, dass die Notensummen der Bewerber im Vergleich zu Vorgängerstudie schlechter geworden sind (3,57).

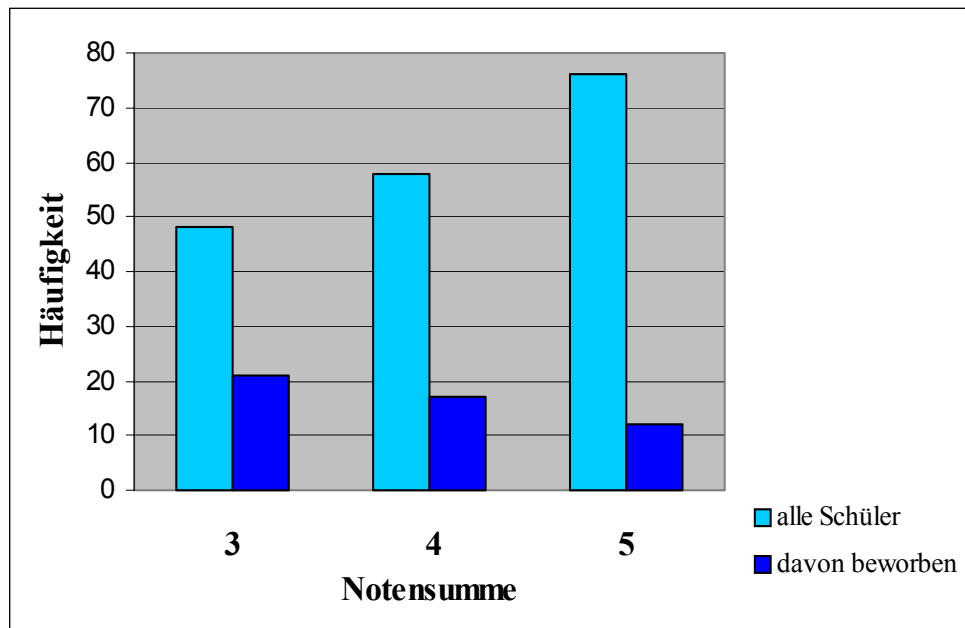


Abb. 6: Ausschöpfungsgrad nach dem Kriterium Notensumme

Fasst man die Ergebnisse zusammen, dann zeigt sich erneut, dass die Notensumme 5 für sich allein genommen kein gutes Auswahlkriterium darstellt. Es darf keinesfalls – wie früher einmal in der Planungsgruppe des LPK-Versuchs diskutiert – auf die Notensumme 6 erweitert werden.

Sollte das Auswahlkriterium „Notensumme“ beibehalten werden wollen, so wäre zu empfehlen, die Zeugnisnoten auf die Fächer Mathematik und Deutsch zu beschränken, da die Noten im Fach Sachkunde die geringste Aussagekraft besitzen. Hier erreichen 85,5 % aller Schüler der Gesamtstichprobe die Zeugnisnoten 1 oder 2. In den Fächern Mathematik und Deutsch sind es nur knapp drei Viertel aller Schüler.

2.4.2 DAS AUSWAHLKRITERIUM „LEISTUNGSDIAGNOSTISCHER TEST“

Wie in A₁ wurden die mit dem prognostischen Test errechneten IQ-Werte auf einer 5-stufigen Skala von „weit unterdurchschnittlich“ (1) bis „weit überdurchschnittlich“ (5) geordnet (siehe Tab. 7).

Tab. 7: IQ-Skalen nach HELLER (1991:89) zit. in LUDWIG (2003:42)

	M_x	S_x	weit unterdurchschnittlich	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich	weit überdurchschnittlich
z-Skala	0	1	$X < -2$	$-2 \leq x < -1$	$-1 \leq x \leq 1$	$1 < x \leq 2$	$2 < x$
IQ-Skala	100	15	$x < 70$	$70 \leq x < 85$	$85 \leq x \leq 115$	$115 < x \leq 130$	$130 > x$
Prozentrang	50 %	--	$PR < 2$	$2 \leq PR < 16$	$16 \leq PR \leq 84$	$84 < PR \leq 98$	$98 < PR$

Als Erstes wird dargestellt, wie die Intelligenzwerte über die Gesamtstichprobe verteilt sind (Abb. 7).

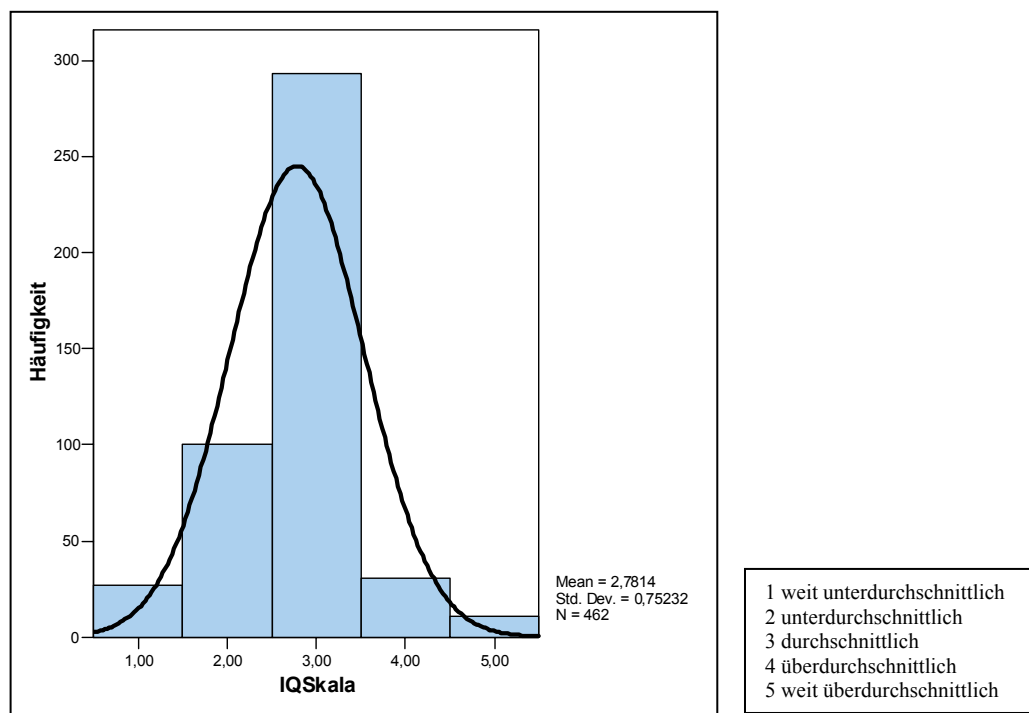


Abb. 7: Verteilung der Intelligenzwerte über die Gesamtstichprobe

Der Abbildung ist zu entnehmen, dass die Intelligenzwerte normalverteilt sind. Der Mittelwert der Stichprobe ist leicht nach links verschoben, nämlich bei 2,78 (SD = .75). Der mittlere Intelligenzwert der Mädchen in der untersuchten Stichprobe liegt bei 94,5, der der Jungen bei 92,2, wobei die Unterschiede nicht signifikant sind. Betrachtet man die Mittelwerte der Intelligenz differenziert nach Stadt und Land, so finden sich hier statistisch hoch bedeutsame Unterschiede. In der Prignitz liegt der durchschnittliche Intelligenzwert in unserer Untersuchung bei 90,7, in Potsdam bei 96,5. Die genauen Prozentwerte der Verteilung der IQ-Werte über die Gesamtstichprobe sind in der nächsten Abbildung dargestellt.

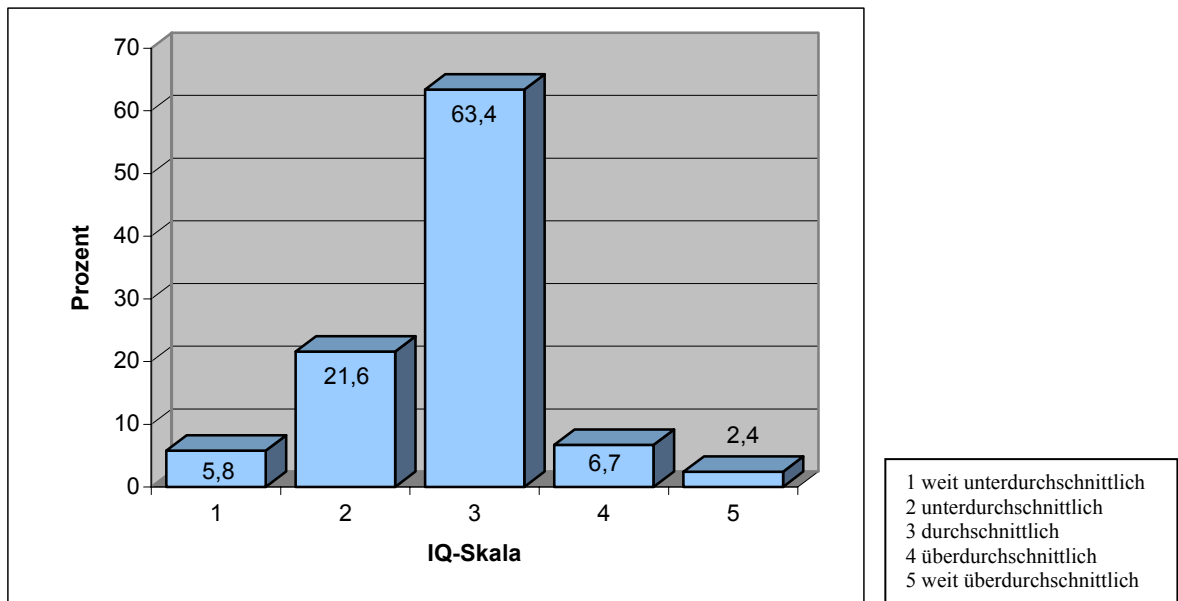


Abb. 8: Prozentwerte der IQ-Skala für die Gesamtstichprobe

In A₁ war der durchschnittliche Intelligenzwert der Gesamtstichprobe leicht nach rechts verschoben (3,30). Die Unterschiede können vermutlich in dem Wechsel des Testinstruments und der damit verbundenen Neueichung begründet liegen. Durch die Wahl eines neuen Instrumentes sind nur schwer Vergleiche über die Intelligenzverteilung verschiedener Jahrgänge zu ziehen, so dass nur die Betrachtung der relativen Verteilung innerhalb dieser Stichprobe wirklich aussagekräftig ist.

Der mittlere Intelligenzwert unserer Bewerberstichprobe liegt bei 111,0. Der Intelligenzwert der Mädchen (114,3), die sich beworben haben, ist deutlich höher als der der Jungen (107,9). Dieses Ergebnis fand auch Steinberg 2003 in seiner Totalerhebung der Bewerber. Hier lagen der durchschnittliche Intelligenzwert der Mädchen bei 110,7 und der der Jungen bei 106,3 ($p < .05$). Der Vergleich der Intelligenzverteilung der Bewerber zwischen Stadt und Land zeigt, ebenso wie bei Steinberg, keine signifikanten Unterschiede (frd. mdl. Mitteilung Dr. W. Steinberg).

Betrachtet man die Gruppe der Bewerber, so lässt sich feststellen, dass sie durchschnittlich bis weit überdurchschnittlich begabt sind. 8 % sind weit überdurchschnittlich begabt, 28 % sind überdurchschnittlich begabt und 64 % sind durchschnittlich begabt. In der Intelligenzverteilung der Bewerber ist eine große Differenz zu A₁ zu erkennen. Dort stammte der überwiegende Teil der Bewerber aus der Gruppe der weit überdurchschnittlich Begabten und nur ein kleiner Prozentsatz war durchschnittlich intelligent.

In der Untersuchung A₁ wurde konstatiert, dass als Zugangskriterium ein „mindestens überdurchschnittlicher Intelligenzwert“ im kognitiven Leistungstest erreicht werden sollte, um den aufwendigen Einsatz des PSB zu rechtfertigen. Somit sind auch

die nachfolgenden Betrachtungen zum Auswahlverfahren auf das Kriterium „überdurchschnittliche und weit überdurchschnittliche Intelligenz“ bezogen.

Aus der Abbildung 9 wird ersichtlich, dass 9,1 % aller Schüler der Stichprobe (= 42 Schüler) das Eingangskriterium „mindestens überdurchschnittliche Intelligenz“ erfüllen. Davon haben sich aber nur zwei Drittel der Schüler (= 18) beworben, d. h. ein Drittel der nach unseren Kriterien geeigneten Schüler verbleibt in den Grundschulen. Dabei wird aus der Gruppe der überdurchschnittlich Intelligenten am besten abgeschöpft, 45 % der überdurchschnittlich Begabten der Gesamtstichprobe haben sich für eine LPK beworben.

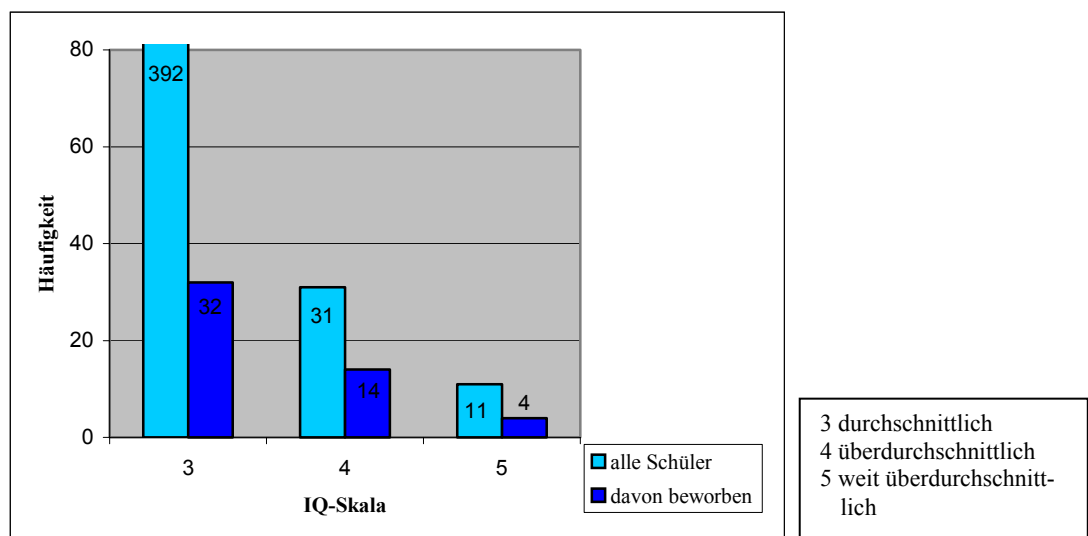


Abb. 9: Gegenüberstellung der durchschnittlich bis weit überdurchschnittlich begabten Schüler in Bezug zu den Bewerbern

Somit erfüllen nur 18 Bewerber (36 %) das Aufnahmekriterium. Anzumerken ist, dass die größte Gruppe der Bewerber (64 %, = 32 Schüler) nur über eine durchschnittliche Intelligenz verfügt. Werden sie in eine LPK aufgenommen, so sind sie nach unseren Maßstäben zu Unrecht ausgewählt.

Zur Erklärung dieser gravierenden Differenz könnten folgende Überlegungen beitragen: Durch die längere Laufzeit des LPK-Versuchs kann man annehmen, dass der Schulversuch in der Öffentlichkeit bekannter geworden ist sowie Eltern und Schüler genauer informiert waren, was auch die steigenden Bewerberzahlen widerspiegeln (LISUM Bbg. 2004:3). Der LPK-Versuch hat seine Bezugsgruppe erweitert.

2.4.3 KOMBINATION DER AUSWAHLKRITERIEN „NOTENSUMME“ UND „LEISTUNGSDIAGNOSTISCHER TEST“

Für etwa 7 % der Schüler Brandenburgs stehen zum Untersuchungszeitpunkt Plätze in einer LPK zur Verfügung (LUDWIG 2004:169). Betrachtet man die Kriterien „Notensumme ≤ 5 “ und „überdurchschnittliche und weit überdurchschnittliche Intelligenz“ jeweils für sich, so ist festzustellen, dass viele Schüler als „geeignet“ identifiziert werden können. In den folgenden Ausführungen wird geprüft, ob durch eine Kombination beider Kriterien die Zielgruppe eingegrenzt werden kann.

In den folgenden beiden Abbildungen sind die Intelligenzwerte auf die Notensummen bei der Gesamtstichprobe abgetragen, und zwar vergleichend zwischen A_2 (Abb. 10) und A_1 (Abb. 11).

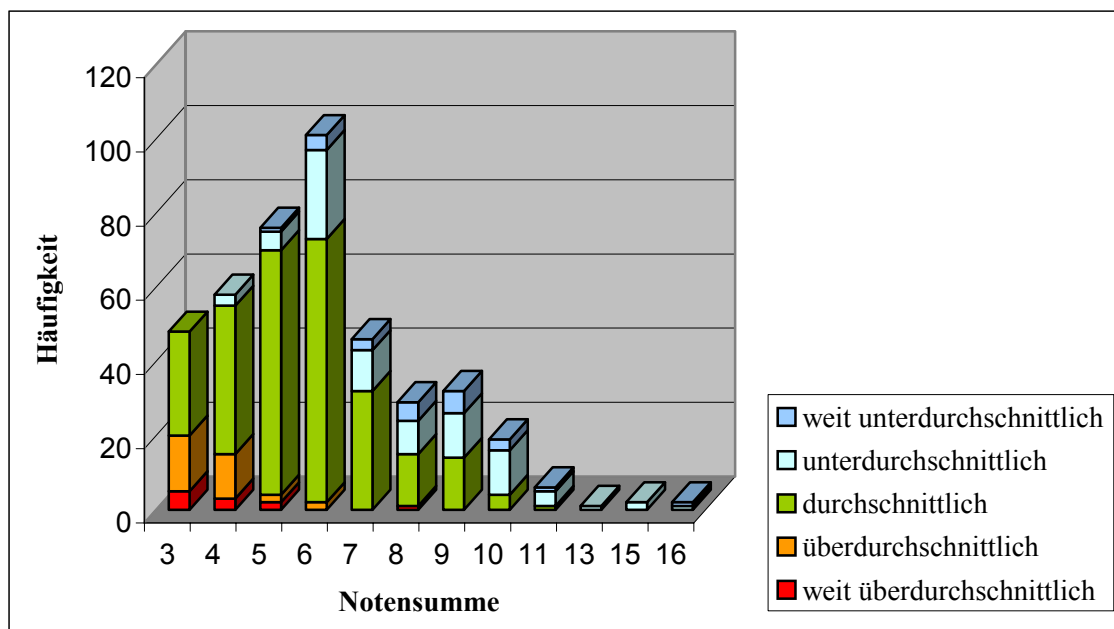


Abb. 10: Häufigkeiten der Intelligenzwerte abgetragen auf die Notensummen für die Gesamtstichprobe aus der Teilstudie A_2

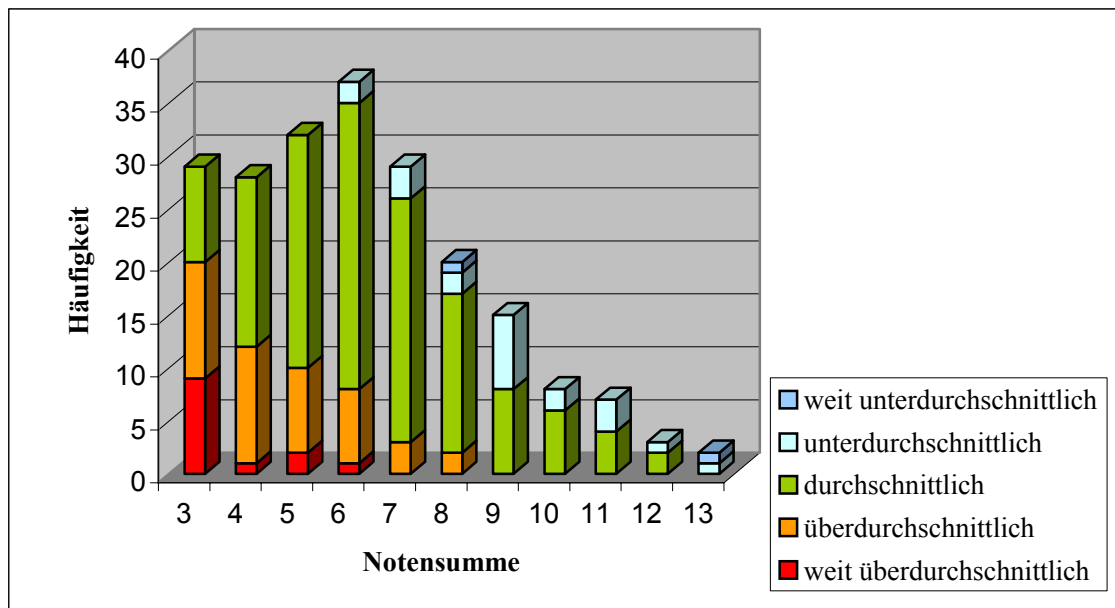


Abb. 11: Häufigkeiten der Intelligenzwerte abgetragen auf die Notensummen für die Gesamtstichprobe aus der Teilstudie A₁

- Notensumme und Intelligenz hängen statistisch hoch bedeutsam zusammen ($p < .01$), jedoch sind die Streuungen sehr breit.
- Weit überdurchschnittlich intelligente Schüler erreichen Notensummen 3, 4 und 5 (bis auf einen Schüler mit der Notensumme 8), dabei am häufigsten die Notensumme 3.
- Überdurchschnittlich intelligente Schüler erhalten Notensummen von 3 bis 6, wobei auch hier die Notensumme 3 am häufigsten erreicht wird.
- Die Notensummen der durchschnittlich begabten Schüler streuen von 3 bis 11. Erstaunlich an der A₂-Stichprobe ist, dass auch unterdurchschnittlich und weit unterdurchschnittlich begabte Schüler Noten erreichen, die noch das Aufnahmekriterium „Notensumme ≤ 5 “ erreichen.
- In A₁ wurden, im Gegensatz zu dieser Studie, die Notensummen 3, 4 und 5 nicht von Schülern erreicht, die unterdurchschnittlich begabt sind.

Kombiniert man die beiden Zugangskriterien „Notensumme ≤ 5 “ und „überdurchschnittliche und weitüberdurchschnittliche Intelligenz“, so sind 9,4 % aller Schüler (= 39 Schüler) für eine LPK geeignet³ (Tab. 8). Dieser Wert liegt nur leicht über den Kapazitäten.

³ Die erhöhten Werte im Vergleich zum Kapitel 2.4.2 sind darauf zurückzuführen, dass die Schüler, die kein Notenzeugnis bekommen hatten, hier aus den Berechnungen heraus fielen.

Tab. 8: Kombination der Auswahlkriterien bei **allen Schülern**
(Darstellung in Prozentangaben, *kursiv = geeignet*)

Notensumme	IQ-Skala		
	durchschnittlich	überdurchschnittlich	weit überdurchschnittlich
3	6,7 %	3,6 %	1,2 %
4	9,5 %	2,9 %	0,7 %
5	15,7 %	0,5 %	0,5 %
gesamt	31,9	7,0 %	2,4 %

Problematisch ist aber die Tatsache, dass sich von den geeigneten nur 46,2 % (= 18 Schüler) beworben haben. Somit verbleibt eine große Anzahl geeigneter Schüler in den Grundschulen zurück, und gleichzeitig befinden sich unter den Bewerbern ein großer Prozentsatz an Schülern (64 %, = 32 Schüler), die die Kriterien für eine LPK nicht erfüllen (Tab. 9).

Tab. 9: Kombination der Auswahlkriterien bei den **Bewerbern**
(Darstellung in Prozentangaben, *kursiv = geeignet*)

Notensumme	IQ-Skala		
	durchschnittlich	überdurchschnittlich	weit überdurchschnittlich
3	18 %	20 %	4 %
4	24 %	6 %	4 %
5	22 %	2 %	0 %
gesamt	64 %	28 %	8 %

In der folgenden Abbildung (Abb. 12) ist die Verteilung der Intelligenz der Bewerber entsprechend der Notensummen 3, 4 und 5 noch einmal graphisch dargestellt. Hier wird noch einmal deutlich, dass der überwiegende Anteil der Bewerber durchschnittlich begabt ist. Diese Gruppe ist über die drei Notensummen nahezu gleichverteilt. Überdurchschnittlich begabte Bewerber haben vorwiegend die Notensumme 3. Von den weit überdurchschnittlich begabten Bewerbern hat sich niemand mit der Notensumme 5 beworben.

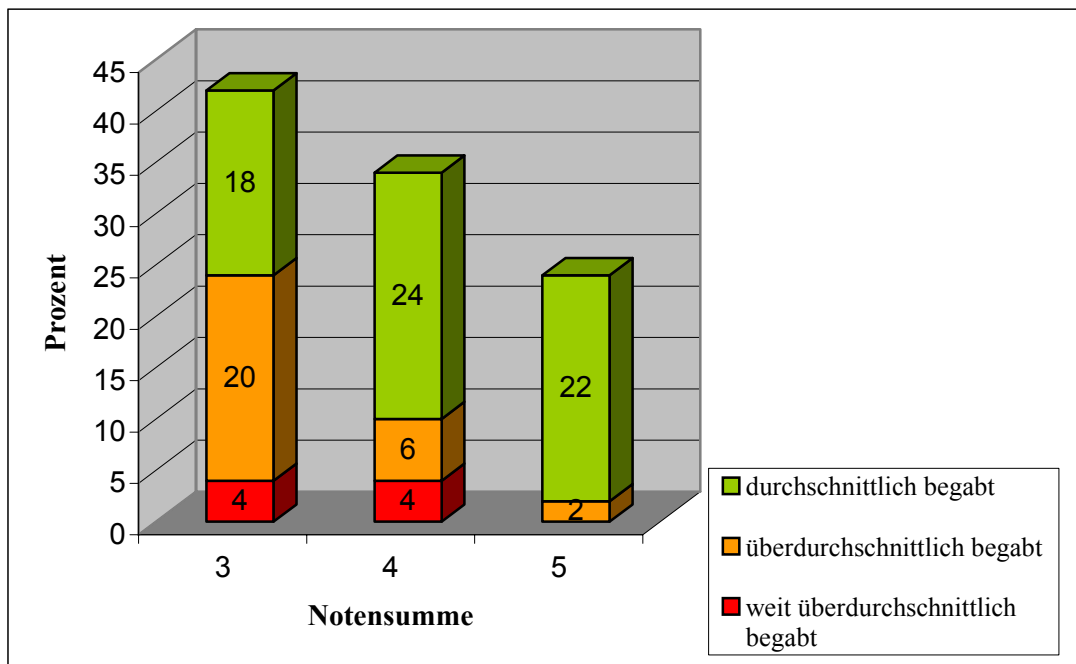


Abb. 12: Verteilung Notensumme - IQ der Bewerber

Die Ergebnisse unterscheiden sich stark von denen aus A₁: Hier hatte der Großteil der Bewerber eine weit überdurchschnittliche kognitive Leistungsfähigkeit in Verbindung mit überdurchschnittlichen Schulleistungen.

Auf der Suche nach Ursachen für diese gravierenden Unterschiede in der Bewerberstichprobe hinsichtlich der Erfüllung der Auswahlkriterien sind wir auf folgenden möglichen Grund gestoßen:

Es bestehen bedeutsame Unterschiede zwischen den Schülern, die unsere Auswahlkriterien erfüllen, sich aber nicht beworben haben und den Schülern, die unsere Auswahlkriterien nicht erfüllen, aber eine Bewerbung eingereicht haben:

Geschlechtsdifferenz: Unter den für eine LPK-geeigneten Schülern, die sich nicht beworben haben, gibt es doppelt so viele Mädchen wie Jungen. Gleichzeitig sind unter den ungeeigneten Bewerbern doppelt so viele Jungen wie Mädchen.

Schülerpersönlichkeit: Es lassen sich zwischen beiden Gruppen Unterschiede in einigen Aspekten der Schülerpersönlichkeit erkennen. So haben ungeeignete Bewerber z. B. ein positiveres Selbstwertgefühl und günstigere Attributionsmuster, sind also selbstbewusster. Allerdings sind hier aufgrund der geringen Stichprobengröße nur tendenzielle Aussagen möglich.

2.4.4 ZUSAMMENFASSUNG UND BEWERTUNG DER AUSWAHLKRITERIEN

Mit den Auswahlkriterien „Notensumme ≤ 5 “ und „mindestens überdurchschnittliche Intelligenz“ wird, jedes für sich betrachtet, eine größere Zahl an Schülern erreicht als in die LPK aufgenommen werden können. Im Ganzen betrachtet ist das Auswahlverfahren

zielführend. Allerdings zeigt sich in unserer Untersuchung, dass im Vergleich zur Studie A₁ eine größere Differenz zwischen dem Notenkriterium und dem Intelligenzkriterium auftritt. Es ist aus unserer Sicht ein Mangel, dass die Versuchsbedingungen für die LPK zwar den Einsatz eines Intelligenztests vorschreiben, aber kein Intelligenzkriterium für die Aufnahme festlegen.

Notensumme und Intelligenz

- Der größte Anteil der Bewerber stammt aus der Gruppe der Schüler mit der Notensumme 3.
- Unter den Bewerbern mit den Notensummen 4 und 5 findet – wie in A₁ – eine Selbstselektion statt.
- Nur etwas mehr als ein Drittel der Bewerber verfügt über eine überdurchschnittliche oder weit überdurchschnittliche kognitive Leistungsfähigkeit (Intelligenz).
- Die Mehrzahl der Bewerber ist durchschnittlich begabt. Dieses Ergebnis zeigt, dass der Intelligenztest und die Zeugnisnoten sehr unterschiedliche Dimensionen von Leistung erfassen.

Kombination der Auswahlkriterien

- Kombiniert man als Auswahlkriterien die Notensummen „ ≤ 5 “ mit dem Intelligenzkriterium „mindestens überdurchschnittliche Intelligenz“, würde man die Aufnahmekapazität des Schulversuchs nur wenig überschreiten. Jedoch bewirbt sich von den als in solcher Weise als geeignet zu bezeichnenden Bewerbern nicht einmal die Hälfte.
- Bei dem großen Anteil an durchschnittlich begabten Schülern, die sich für die LPK bewerben – und möglicherweise aufgenommen werden – wäre es wichtig zu untersuchen, wie gut diese Gruppe den Anforderungen gewachsen sind, die in den LPK an sie gestellt werden.

Mögliche Ursachen

- Nicht geeignete Bewerber stammen überwiegend aus dem ländlichen Bereich, da dort aufgrund der sinkenden Schülerzahlen evtl. die Aufnahmekriterien nicht so streng sind.
- Mit den angelegten Auswahlkriterien werden Jungen durch den Schulversuch bevorzugt. Unter den durchschnittlich begabten Bewerbern sind zwei Drittel Jungen. Unter den geeigneten Nicht-Bewerbern sind zwei Drittel Mädchen. Jungen haben somit durch die Einrichtung des Schulversuchs Vorteile.
- Mit größeren Stichproben müsste untersucht werden, ob die tendenziellen Unterschiede, die hinsichtlich schulbezogener Persönlichkeitsmerkmale zwischen geeigneten Nicht-Bewerbern und nicht geeigneten Bewerbern festgestellt werden konnten, auch statistisch signifikant sind.

2.5 ASPEKTE SCHULBEZOGENER PERSÖNLICHKEITSMERKMALE

In der Auswertung interessierte im Besonderen, ob sich Bewerber und Nichtbewerber in ihrer Schülerpersönlichkeit unterscheiden. Das Konstrukt „Schülerpersönlichkeit“ wird im Folgenden durch die Teilkonzepte „schulisches Selbstbild“ „Selbstwertgefühl“, „Schulangst“ und „Kausalattributionen von Erfolg und Misserfolg“ operationalisiert. Für den Mittelwertsvergleich der Antworten wurde ein T-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Die Werte in den Tabellen/Abbildungen haben, aufgrund der dichotomen Antwortskala, einen Wertebereich von 0 (100%ige Ablehnung des Items durch alle Schüler) - 1 (100%ige Zustimmung aller). Je niedriger also der Mittelwert, desto höher ist die Ablehnung dieses Items. Items mit (hoch)signifikanten Unterschieden zwischen beiden Schülergruppen sind in den Tabellen kursiv gedruckt.

2.5.1 SCHULISCHES SELBSTBILD

Das schulische Selbstbild ist in den folgenden Abbildungen (Tab. 10 und 11) differenziert nach den Ohnmachts- und Kompetenzgefühlen sowie nach Bewerbern und Nicht-Bewerbern in Bezug zur Gesamtstichprobe dargestellt.

Tab. 10: Schulisches Selbstbild - Ohnmachtsgefühle

Item	Bewerber	Nicht-Bewerber	Gesamtstichprobe
Es wird mir nie gelingen, so konzentriert zu arbeiten wie meine Mitschüler. (n. s.)	0,22	0,30	0,29
<i>Schon bevor ich eine Aufgabe anfangе, weiß ich häufig, dass ich sie nicht gut machen werde. (p < .05)</i>	0,18	0,37	0,35
<i>Ich kann machen, was ich will: die Arbeiten der Anderen finde ich immer besser als meine. (p < .01)</i>	0,18	0,44	0,41

Tab. 11: Schulisches Selbstbild - Kompetenz

Item	Bewerber	Nicht-Bewerber	Gesamtstichprobe
Ich muss mich nur anstrengen, dann schaffe ich die Aufgaben, die mir in der Schule gestellt werden. (n. s.)	0,90	0,90	0,90
<i>Ich kann mir meistens selber helfen, wenn eine Aufgabe schwierig ist. (p < .05)</i>	0,76	0,61	0,63

Der Faktor „Ohnmachtsgefühle“ im schulischen Selbstbild zeigt insgesamt statistisch bedeutsame Unterschiede ($p > .05$) zwischen Bewerbern und Nicht-Bewerbern. Die Gruppe der Bewerber teilt deutlich weniger die Befürchtung, dass sie sich den Anforderungen der Schule nicht gewachsen fühlt. Auch beim Faktor „Kompetenz“ sind positi-

vere Antworttendenzen der Bewerber festzustellen. In der folgenden Abbildung sind die Gesamtwerte der beiden Faktoren noch einmal dargestellt (Abb. 13).

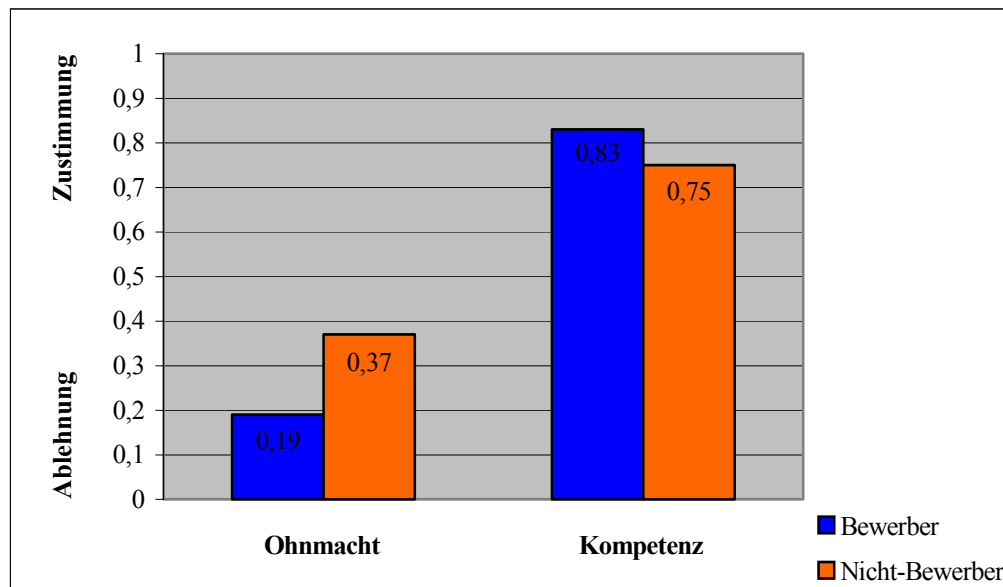


Abb. 13: Vergleich der Mittelwerte der Faktoren „Ohnmacht“ und „Kompetenz“ zwischen Bewerbern für eine LPK und Nicht-Bewerbern

Die Gruppe der Bewerber reagiert auf die Anforderungen, die die Schule an sie stellt mit mehr Kompetenz und statistisch bedeutsam mit weniger Hilflosigkeitsgefühlen. Sie erlebt somit deutlich weniger Situationen, denen sie sich ausgeliefert fühlen und besitzt dadurch eine deutlich günstigere Ausgangsbasis für die Bewältigung schulischer Anforderungen und Strategien, die sie besser durch den Schulalltag „manövrieren“.

2.5.2 ALLGEMEINES SELBSTWERTGEFÜHL

Das allgemeine Selbstwertgefühl wird zunächst getrennt nach den Subskalen „positives Selbstwertgefühl“ und „negatives Selbstwertgefühl“ dargestellt.

Tab. 12: Allgemeines Selbstwertgefühl – positiv

Item	Bewerber	Nicht-Bewerber	Gesamtstichprobe
<i>Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden. (p < .05)</i>	0,98	0,87	0,88
<i>Ich glaube, ich habe eine Reihe guter Eigenschaften. (p < .05)</i>	0,92	0,80	0,81
<i>Im Großen und Ganzen bin ich ziemlich erfolgreich. (p < .01)</i>	0,90	0,61	0,64
<i>Ich habe Grund, auf mich stolz zu sein. (p < .01)</i>	0,90	0,72	0,74

Aus der Tabelle (Tab. 12) wird ersichtlich, dass den Items für das positive Selbstwertgefühl von den Bewerbern durchweg signifikant häufiger zugestimmt wurde. Auch ein

T-Test des Gesamtfaktors ergibt einen statistisch hoch bedeutsamen Unterschied zwischen beiden Gruppen zugunsten der Bewerber.

Tab. 13: Allgemeines Selbstwertgefühl – negativ

Item	Bewerber	Nicht-Bewerber	Gesamtstichprobe
<i>Ich wünsche mir oft, ein Anderer zu sein.</i> (p < .01)	0,24	0,45	0,43
<i>Manchmal komme ich mir wirklich nutzlos vor.</i> (p < .01)	0,28	0,47	0,45
<i>Ich glaube, viele meiner Klassenkameraden sind klüger als ich.</i> (p < .01)	0,32	0,57	0,54
<i>Ich fühle mich oft unglücklich.</i> (p < .05)	0,16	0,31	0,29

Auch in der Subskala „negatives Selbstwertgefühl“ (Tab. 13) sind die Unterschiede zwischen Bewerbern und Nicht-Bewerbern sehr deutlich. Nicht-Bewerber stimmen den Items überzufällig häufiger zu (erhöhte Mittelwerte). Betrachtet man den Faktor insgesamt, so sind die Unterschiede auch hier hoch signifikant (Abb. 14).

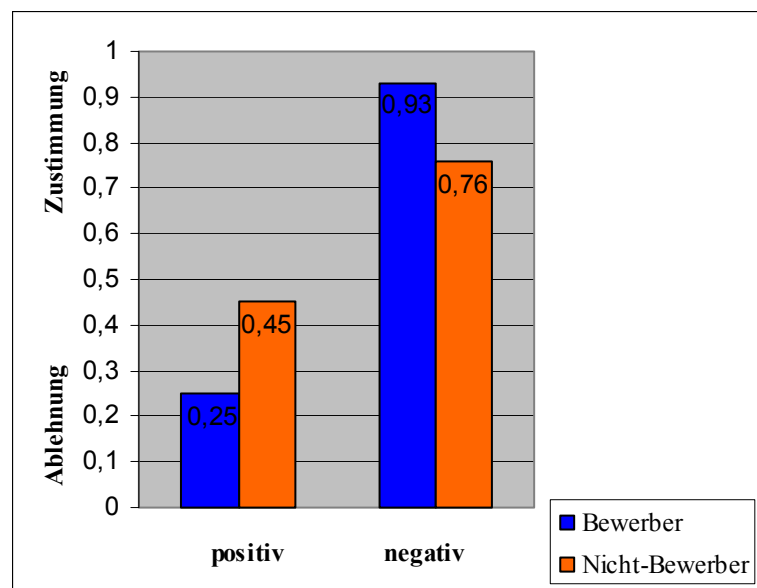


Abb. 14: Das Selbstwertgefühl der Bewerber und Nicht-Bewerber

BÖTTCHER (1999:170ff) konnte in ihrer Untersuchung zum Selbstwertgefühl von Haupt-, Real- und Gymnasialschülern feststellen, dass die Selbstwertempfindungen der Schüler mit steigendem Schulabschluss deutlich positiver ausfielen. Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in unseren Untersuchungsergebnissen wider.

Wahrscheinlich hat der LPK-Versuch selbst auch noch positive Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl der Bewerber. Sie können eher als andere Schüler das Gymnasium besuchen und schon nach zwölf Schuljahren ihr Abitur ablegen. Sie sind Teil einer besonders hervorgehobenen Gruppe, was ihnen auch das Aufnahmeverfahren deutlich macht.

2.5.3 SCHULANGST

Mittels Faktorenanalyse (PCA mit orthogonaler Rotation) wurden drei Faktoren errechnet, die die Schulangstskala entsprechend der theoretischen Überlegungen dimensionieren lässt. So kann die Leistungsangst noch für Prüfungssituationen spezifiziert werden.

Leistungs- und Prüfungsangst

Die Mittelwerte der Angstdimensionen Leistungsangst und Prüfungsangst werden - vergleichend zwischen Bewerbern und Nicht-Bewerbern - in den folgenden beiden Tabellen dargestellt (Tab. 14 und 15).

Tab. 14: Mittelwerte Leistungsangst

Item	Bewerber	Nicht-Bewerber	Gesamtstichprobe
<i>Aus Angst, etwas Falsches zu sagen, beteilige ich mich nicht am Unterricht. (p < .05)</i>	0,12	0,25	0,23
<i>Ich werde nervös, wenn ich an die Tafel gerufen werde, unabhängig davon, ob ich vorbereitet bin oder nicht. (p < .01)</i>	0,36	0,57	0,55
<i>Wenn die Lehrerin jemanden nach vor zur Tafel ruft, denke ich, hoffentlich nimmt sie mich nicht. (p < .01)</i>	0,18	0,55	0,51
<i>Wenn die Lehrerin mich etwas Schweres fragt, vergesse ich die Dinge, die ich vorher gewusst habe. (p < .01)</i>	0,29	0,54	0,51

Tab. 15: Mittelwerte Prüfungsangst

Item	Bewerber	Nicht-Bewerber	Gesamtstichprobe
<i>Während ich eine Klassenarbeit schreibe, muss ich daran denken, dass ich vielleicht ein schlechtes Ergebnis bekomme. (p < .05)</i>	0,50	0,67	0,65
<i>Nach einer Klassenarbeit habe ich das Gefühl, dass ich vieles falsch gemacht habe, was ich vorher konnte.</i>	0,68	0,71	0,70
<i>Es kommt häufig vor, dass ich am Anfang einer Klassenarbeit keinen klaren Gedanken fassen kann. (p < .01)</i>	0,36	0,56	0,54
<i>Wenn die Lehrerin sagt, dass wir eine Klassenarbeit schreiben, habe ich Angst. (p < .01)</i>	0,29	0,49	0,47
<i>Wenn die Lehrerin überprüfen will, ob wir gelernt, haben möchte ich unbedingt drankommen. (p < .01)</i>	0,58	0,35	0,38

Nahezu alle Items, die Leistungs- und Prüfungsangst messen, wurden von der Gruppe der Bewerber überzufällig häufiger positiv beantwortet. Bewerber sind somit deutlich weniger schulängstlich.

Die Angstsituationen, die mit den Items eingeschätzt werden sollten, werden von den Schülern immer im Zusammenhang mit ihrem schulischen Leistungsniveau beurteilt. Viele Untersuchungen postulieren einen Zusammenhang zwischen Schulangst und Leistung in dem Sinne, dass das Angstempfinden umso größer ist, je schlechter die schulischen Leistungen sind (SPENCE & SPENCE 1966 zit. in BÖTTCHER 1999:208). Wer keine guten schulischen Leistungen aufweisen kann, zeigt Schulangst. Schulische Erfolgserlebnisse erbringen hingegen positive Rückmeldungen, so dass sich Kontrollüberzeugungen ausbilden können (z. B. positiveres Selbstwertgefühl), die keine Schulängstlichkeit hervorrufen.

Schulunlust

Die Antworttendenzen der Bewerber sind hinsichtlich der Items, die die Schulunlust widerspiegeln, positiver. Die Bewerber gehen lieber zur Schule. Allerdings ist der Gesamtmittelwert der Items nicht statistisch bedeutsam voneinander verschieden. Die Mittelwerte sind aber in beiden Gruppen eher gering ausgeprägt, so dass von einer wirklichen Schulunlust der Nicht-Bewerber nicht gesprochen werden kann.

Tab. 16: Mittelwerte Schulunlust

Item	Bewerber	Nicht-Bewerber	Gesamtstichprobe
Der Gedanke an Schule macht mir schlechte Laune. (n. s.)	0,24	0,28	0,28
<i>Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule gehen müsste. ($p < .05$)</i>	0,18	0,36	0,36

Soziale Stellung in der Klasse

Wir konnten keine signifikanten Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen der Bewerber und der Nicht-Bewerber hinsichtlich ihrer Wahrnehmung der sozialen Stellung in ihrer Klasse feststellen. Beide Schülergruppen beurteilen im Mittel ihre Position als sehr positiv, die Gruppe der Bewerber die ihre nur tendenziell günstiger.

In der folgenden Abbildung sind die Mittelwerte der Antworten der einzelnen Skalen, differenziert nach Bewerbern und Nicht-Bewerbern, noch einmal dargestellt (Abb. 15).

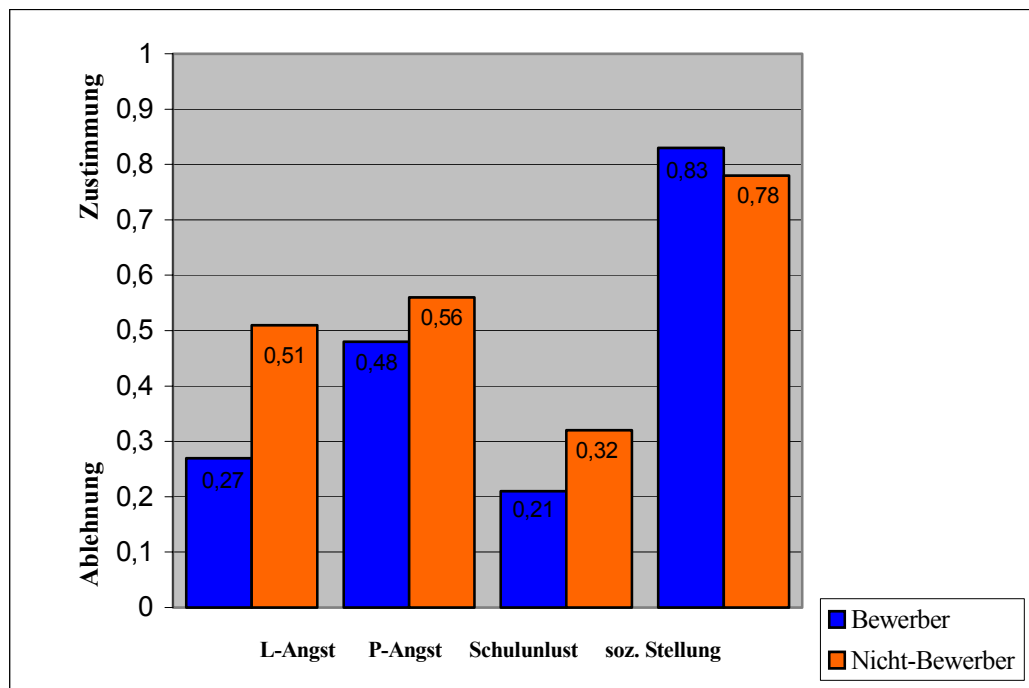


Abb. 15: Vergleich der Mittelwerte der Schulangstskalen zwischen Bewerbern und Nicht-Bewerbern

2.5.4 KAUSALATTRIBUTIONEN VON ERFOLG UND MISSERFOLG

Die Items zur Kausalattribution wurden getrennt nach den Reaktionen auf Erfolgserlebnisse und auf Misserfolgserlebnisse ausgewertet (Abb. 16 und 17). Es wurden die vier Faktoren von WEINER zur Kategorisierung herangezogen: Anstrengung, Begabung, Zufall und Unterricht/Aufgabenschwierigkeit.

Die Faktoren „Anstrengung“ und „Unterricht“ zur Erklärung von Erfolg und Misserfolg haben sehr hohe Mittelwerte, d. h. sie werden sehr häufig zur Ursachenzuschreibung herangezogen. Sie zeigen auch erwartungsgemäß keine großen Unterschiede zwischen Bewerbern und Nicht-Bewerbern. Dieses Ergebnis bestätigt die theoretischen Betrachtungen (siehe Kapitel 1.2.2.3). Beide Faktoren spielen eine große Rolle bei allen Schülern für die Attribution.

Aber hinsichtlich der Faktoren „Zufall“ und „Begabung“ sind bedeutsame Unterschiede zwischen Bewerbern und Nicht-Bewerbern zu finden.

Ihren schulischen Erfolg attribuieren Bewerber überzufällig häufiger als Nicht-Bewerber auf den internal stabilen Faktor „Begabung“ ($p < .01$). Sie glauben an ihre Fähigkeit, gute Leistungen erbringen zu können und erleben somit häufiger Stolz auf ihre eigenen schulischen Erfolge. Nicht-Bewerber attribuieren ihre Erfolge statisch bedeutsam häufiger als Bewerber auf den external variablen Faktor „Glück“ ($p < .01$). Glück und Pech kann man nicht beeinflussen. Deshalb sind Nicht-Bewerber in Leistungssituationen weniger motiviert.

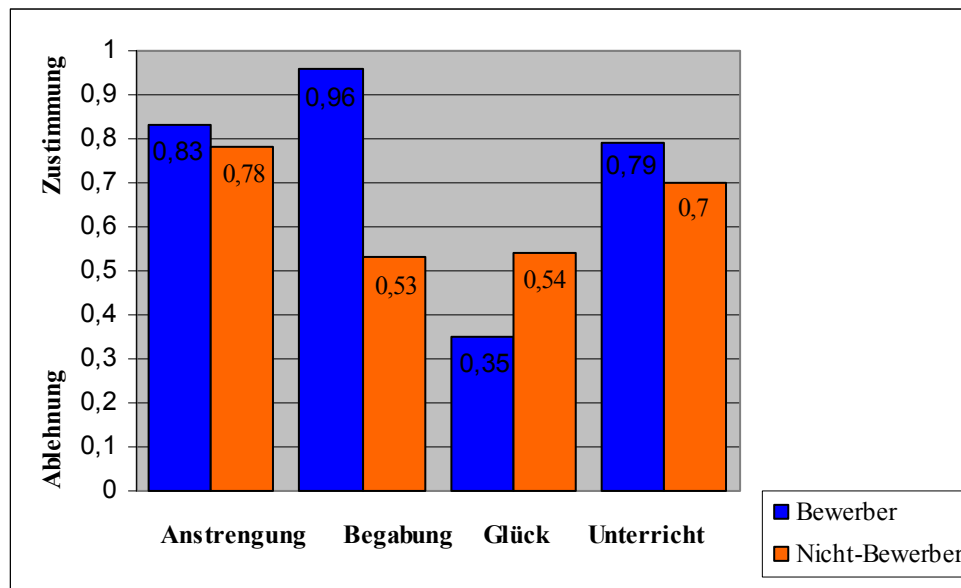


Abb. 16: Vergleich der Attribution von Erfolg zwischen Bewerbern und Nicht-Bewerbern

Bei der Ursachenzuschreibung von Misserfolgserlebnissen ist es genau umgekehrt. Bewerber attribuieren signifikant weniger ($p < .01$) auf den internal stabilen Ursachenfaktor „Begabung“. Sie glauben nicht, dass ihre mangelnde Fähigkeit zu einem Misserfolg führt, viel mehr schreiben sie einen Misserfolg fehlender Anstrengung zu. Ein Nicht-Bewerber aber, der für einen Misserfolg häufiger seine mangelnde Begabung verantwortlich macht, glaubt kaum daran, dass er beim nächsten Mal erfolgreicher sein kann. Nicht-Bewerber nennen überzufällig häufiger den external variablen Faktor „Pech“ als Ursache für schlechtes Abschneiden. Auch diese Attributionsweise ist wenig selbstwertdienlich und wirkt eher negativ auf zukünftige Erfolgserwartungen.

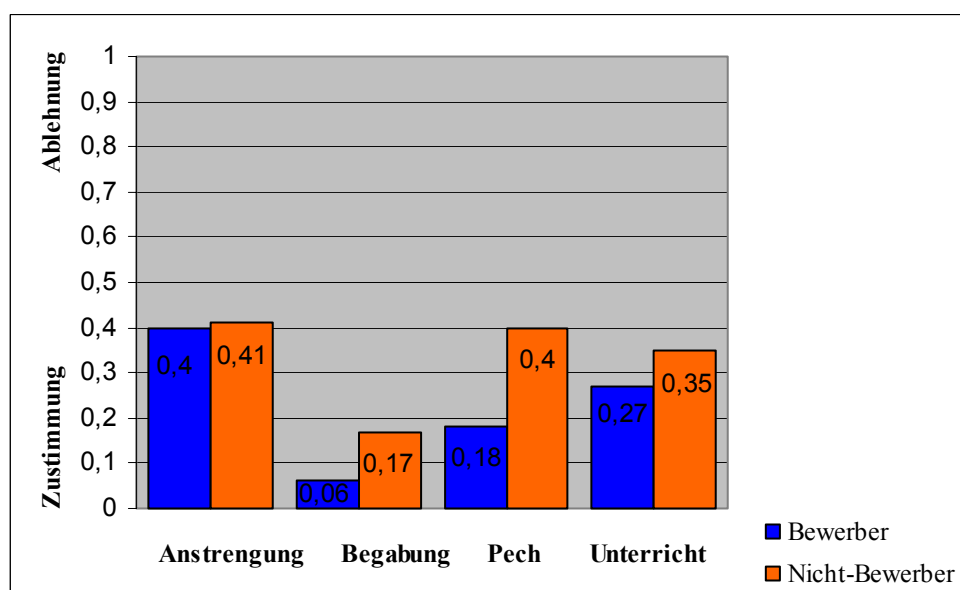


Abb. 17: Vergleich der Attribution von Misserfolg zwischen Bewerbern und Nicht-Bewerbern

2.5.5 ZUSAMMENFASSUNG

Wie zu erwarten war, besitzen die Bewerber gegenüber den Nicht-Bewerbern in allen vier Dimensionen des schulischen Selbstkonzeptes günstigere Werte. Das erlaubt ihnen, situationsangepasste Strategien zu entwickeln, um Erfolge und Misserfolge zu verarbeiten. Solche Mechanismen wirken sich positiv auf die Leistungsmotivation aus – einen besonders wichtigen Faktor für Schulerfolg.

- Bewerber fühlen sich im Vergleich zu den Nicht-Bewerbern den schulischen Anforderungen besser gewachsen. Sie begegnen ihnen mit kompetentem Handeln und äußern deutlich weniger Gefühle von Ohnmacht und Hilflosigkeit.
- Bewerber haben ein höheres Selbstbewusstsein als Nicht-Bewerber.
- Nicht-Bewerber zeigen sich schulängstlicher, sowohl hinsichtlich allgemeiner Anforderungen, die ihnen in der Schule gezeigt werden als auch in speziellen Prüfungssituationen.
- Bewerber verfügen über bessere Strategien, Erfolge und Misserfolge zu verarbeiten. Sie bewirken, dass Misserfolge gut weggesteckt werden, und Erfolge motivierend wirken.

2.6 ARBEITSMITTEL UND -WEISEN

2.6.1 ARBEITSMITTEL

Als Erstes sollen die Ergebnisse besprochen werden, die bei der Erhebung der Arbeitsmaterialien, die regelmäßig von den Schülern benutzt werden, erhalten wurden.

Insgesamt benutzen 65,4 % aller Schüler ein Lexikon, 52,4 % einen Fernseher, 55,2 % einen Computer und 34,8 % aller Schüler nutzt das Internet, um Aufgaben für die Schule zu erledigen.

Vergleicht man hierbei die Gruppe der Bewerber für eine LPK mit den Schülern, die sich nicht beworben haben, so ist festzustellen, dass Bewerber tendenziell häufiger, Lexika, Computer und Internet zur Erledigung schulischer Aufgaben heranziehen. Ein statistisch bedeutsamer Unterschied besteht in der Nutzung des Fernsehers. Bewerber nennen ihn deutlich weniger (32 %) im Vergleich zu den Nicht-Bewerbern (64,2 %).

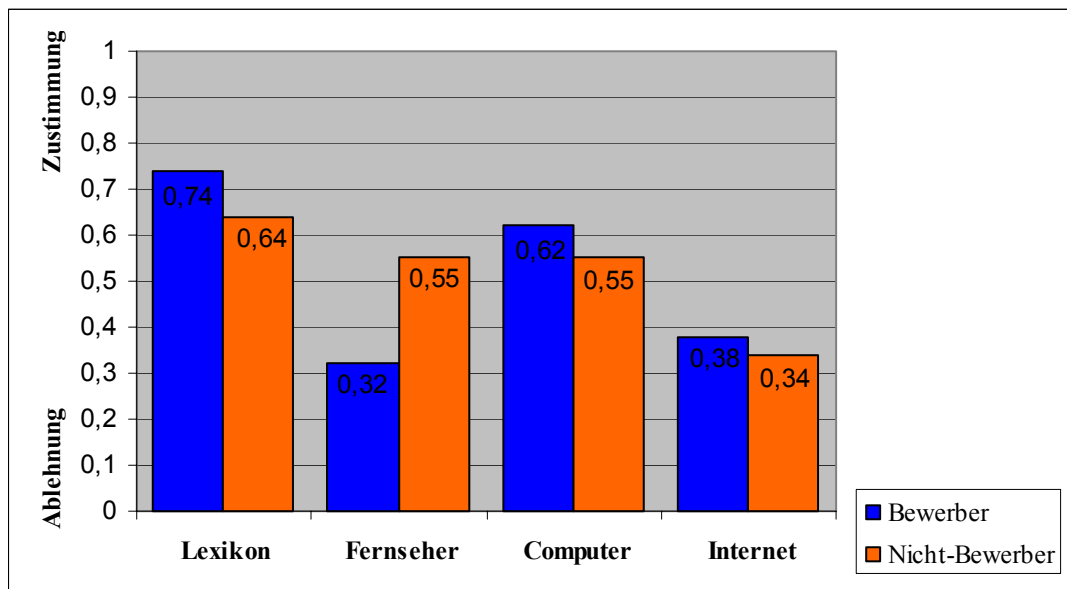


Abb. 18: regelmäßige Arbeitsmaterialien von Bewerbern und Nicht-Bewerbern im Vergleich

Es bestätigen sich hier die Darlegungen aus den theoretischen Vorüberlegungen: Computer und Internet sind mittlerweile in allen Bevölkerungsschichten genutzte Arbeitsmittel. Das Fernsehen ist in bildungsnahen Bevölkerungsschichten eher „verpönt“. Bücher sind ein Indikator für Bildungsnähe der Elternhäuser. Sie werden dort zur Informationsbeschaffung am höchsten angesehen und am meisten genutzt werden. Diese Befunde sind ein wichtiger Hinweis für die soziale Selektivität des Schulversuchs, dem im nächsten Kapitel weiter nachgegangen wird.

2.6.2 BILDUNGSRELEVANTE RESSOURCEN

Im Folgenden soll die Anzahl der bildungsrelevanten Ressourcen, über die die Schüler verfügen können, zwischen Bewerber und Nicht-Bewerbern verglichen werden. Die von den Schülern angegebenen Gegenstände werden aufsummiert und auf einer Skala von 1 (sehr wenig) - 7 (sehr hoch) dargestellt. Die Ergebnisse sind der Abbildung 19 zu entnehmen.

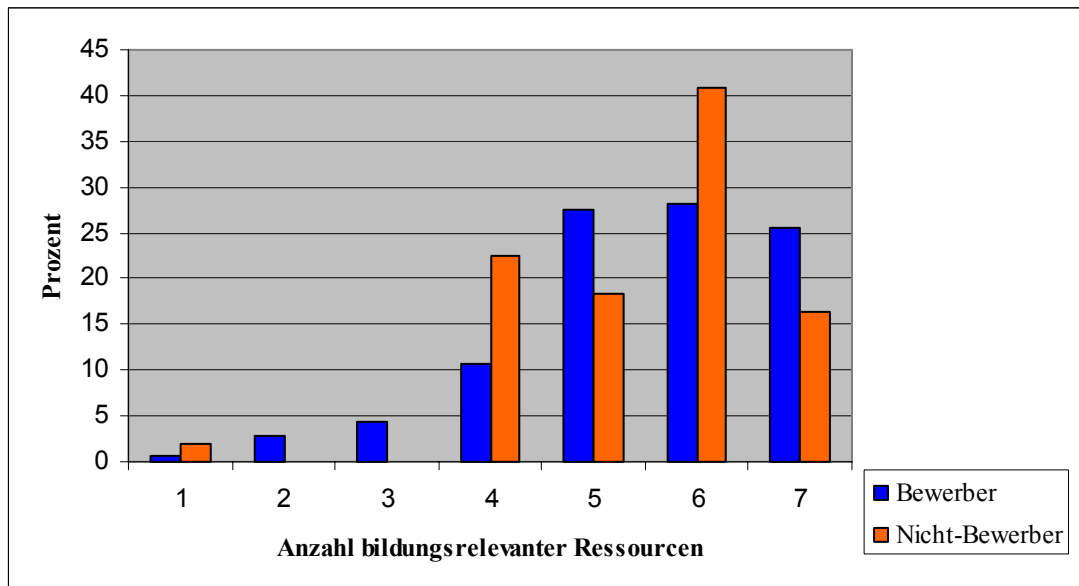


Abb. 19: bildungsrelevante Ausstattung der Elternhäuser

Es wird deutlich, dass die Anzahl an Schülern, die nur über eine geringe häusliche Ausstattung verfügen und sich für eine LPK beworben haben, verschwindend gering ist (ein Schüler von 50). Von den Nicht-Bewerbern berichten 3,6 % der Schüler über geringe bildungsrelevante Ressourcen zu Hause.

Betrachtet man die mittlere Ausstattung vergleichend zwischen Bewerbern und Nicht-Bewerbern, so lassen sich allerdings keine Unterschiede feststellen: Die Gruppe der Schüler, die sich beworben haben, hat eine mittlere Ausstattung von 5,4 auf einer Skala bis 7, die Nicht-Bewerber haben einen Durchschnittswert von 5,5.

Betrachtet man die Items einzeln, so lassen sich interessante Aspekte aufzeigen. Bewerber besitzen überzufällig häufiger ein eigenes Zimmer (0,94 auf einer Skala von 0-1) als Nicht-Bewerber (0,84). Des Weiteren verfügen Nicht-Bewerber (0,52) hoch signifikant öfter über einen eigenen Fernseher als Bewerber (0,18), was die Ergebnisse der Nutzung der Arbeitsmaterialien bestätigt. Diese Ergebnisse weisen auf Bildungsnähe/Bildungsferne der Elternhäuser. Allerdings sind ohne die „Bücherfrage“ keine eindeutigen Aussagen zu treffen.

Fehlende statistische Bedeutsamkeiten hinsichtlich des Merkmals Bildungsnähe/bildungsferne der Elternhäuser können aber auch auf eine Verschiebung der Bewerberklientel zurückzuführen sein, wie sie in dem Kapitel 2.4 beschrieben wurde.

2.6.3 ARBEITSWEISEN

Auf einer Skala von 1 (immer) bis 4 (nie) sollten die Schüler einschätzen, wie häufig sie bestimmte Arbeitsweisen einsetzen. In der folgenden Tabelle (Tab. 17) sind die Mittelwerte der Antworten festgehalten - differenziert nach Bewerbern und Nicht-Bewerbern.

Zum besseren Verständnis der Werte sei darauf hingewiesen, dass ein geringer Mittelwert einen hohen Einsatz von Arbeitsweisen widerspiegelt (der statistische Mittelwert liegt bei 2,5).

Tab. 17: Mittelwerte der Arbeitsweisen der Schüler

Nr.	Item	Bewerber	Nicht-Bewerber	Gesamtstichprobe
1	Bevor ich mit den Hausaufgaben anfangen, stelle ich mir einen Plan auf, um einen Überblick zu bekommen.	2,88	3,06	3,04
2	<i>Wenn ich lerne, mache ich Musik an. (p < .05)</i>	3,46	3,15	3,18
3	<i>Meine Hausaufgaben mache ich ohne fremde Hilfe. (p < .05)</i>	1,82	2,51	2,43
4	Wenn ich länger lernen muss, mache ich regelmäßig Pausen.	2,96	2,90	2,91
5	Wenn sich Leute im selben Zimmer unterhalten, kann ich gut lernen.	3,68	3,74	3,74
6	<i>Wenn ich viel lernen muss, ist es wichtig, dass ich dazwischen mal frische Luft schnappe. (p < .05)</i>	3,08	2,70	2,74
7	Ich schreibe meine Hausaufgaben von meinen Klassenkameraden ab.	3,96	3,85	3,86
8	Wenn ich viel zu lernen habe, teile ich das Ganze in kleine Abschnitte ein.	2,98	3,02	3,02
9	Es stört mich, wenn andere Leute im Zimmer sind, während ich lerne.	1,85	1,91	1,90
10	Wenn ich eine Aufgabe nicht verstehe, lasse ich sie mir von jemandem erklären.	1,90	1,91	1,91

Der T-Test zeigt, dass die Unterschiede zwischen Bewerbern und Nicht-Bewerbern nur bei drei Items statistisch bedeutsam sind: Bewerber hören beim Lernen deutlich weniger Musik, sie fertigen ihre Hausaufgaben öfter ohne fremde Hilfe an und machen weniger Pausen, wenn sie lernen. Bei den übrigen Items sind Tendenzen zuerkennen: Bewerber scheinen planvoller an ihre Arbeit zu gehen als Nicht-Bewerber, sie systematisieren ihre Aufgaben häufiger bevor sie mit deren Erledigung beginnen und teilen sich außerdem ihre Aufgaben öfter in Abschnitte ein.

2.6.4 ZUSAMMENFASSUNG

- Bewerber nutzen überzufällig häufiger Lexika zur Erledigung ihrer Schulaufgaben, für Nicht-Bewerber ist der Fernseher ein viel genutztes Arbeitsmittel. In den Elternhäusern der Bewerber gibt es mehr Bücher und weniger häufig einen Fernseher, so dass das stärkere Heranziehen der Bücher eine nachvollziehbare Konsequenz ist.

- Schüler aus Elternhäusern, die über eine geringe bildungsrelevante Ausstattung verfügen, haben sich bis auf einen, nicht für den Schulversuch beworben. Das bestätigt die Ergebnisse aus A_1 , die besagen, dass es einen korrelativen Zusammenhang zwischen Bildungsnähe und LPK-Bewerbung gibt. Allerdings sind die Ergebnisse zur sozialen Selektivität hier nicht so deutlich wie in A_1 .
- Die Bewerber unterscheiden sich nur wenig in ihrem Arbeitsverhalten von den Nicht-Bewerbern. Unsere Annahme, dass gute Schulleistungen mit bestimmten Arbeitsweisen zusammen hängen, bestätigt sich zum großen Teil nur tendenziell und lässt sich nicht eindeutig statistisch belegen.

3 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

3.1 ZUSAMMENFASSUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

Mit der Teilstudie A₂ sollen die Ergebnisse der Teilstudie A₁ hinsichtlich der Effektivität des Auswahlverfahrens für Leistungsprofilklassen mit einer größeren Stichprobe vertiefend betrachtet werden. Weitere Ziele der vorliegenden Studie waren, LPK-Bewerber und Nicht-Bewerber vergleichend sowohl mit Blick auf ihre schulbezogenen Persönlichkeitsmerkmale als auch mit Blick auf ihr Lern- und Arbeitsverhalten zu untersuchen.

Das Auswahlverfahren

Bei den Bewerbern, die in der Untersuchung A₁ im Jahr 2002 von uns befragt wurden, haben sich vor allem Schüler aus bildungsnahen Elternhäusern sowie mit überdurchschnittlicher und weit überdurchschnittlicher Intelligenz beworben. In dieser Teilstudie hat sich die Bewerberstruktur deutlich verschoben:

- Würde man die Auswahlkriterien „Notensumme ≤ 5 “ und „überdurchschnittliche und weit überdurchschnittliche Intelligenz“ unabhängig voneinander anwenden, dann wären sehr viel mehr Schüler für eine LPK geeignet als Plätze vorhanden sind.
- Unsere Untersuchung zeigt, dass beide Kriterien auf keinen Fall gelockert werden dürfen.
- Der Ausschöpfungsgrad der Schüler mit der Notensumme 3 ist im Vergleich zu A₁ stark zurückgegangen. Nicht mehr als die Hälfte der Schüler aus der Gesamtstichprobe mit der Notensumme 3 hat sich für eine LPK beworben. Trotzdem stellen die Kinder mit der Notensumme 3 die größte Teilgruppe unter den Bewerbern, mit großem Abstand folgen die Kinder mit den Notensummen 4 und 5. Unter den potenziellen LPK-Bewerbern mit den Notensummen 3, 4 und 5 herrscht somit immer noch eine starke Selbstselektion vor.
- Die meisten Bewerber verfügen nach unseren Daten nur über eine durchschnittliche Intelligenz und erfüllen somit die von uns operational gesetzten Aufnahmekriterien nicht. In A₁ bestand die Bewerberstichprobe noch vorwiegend aus überdurchschnittlichen und weit überdurchschnittlich begabten Schülern. In dieser Hinsicht hat sich zwischen den Untersuchungen A₁ und A₂ eine starke Verschiebung in der Bewerberpopulation ergeben
- Verwendet man die Auswahlkriterien „Notensumme ≤ 5 “ und „überdurchschnittliche Intelligenz“, dann verbleibt ein sehr großer Prozentsatz an geeigneten Schülern in den Grundschulen. Dabei stellen wir eine gravierende Geschlechterdifferenz fest. Unter den geeigneten Schülern die keine Bewerbung eingereicht haben, befinden sich doppelt so viel Mädchen wie Jungen. Und umgekehrt: Unter den nach den Auswahlkriterien ungeeigneten Bewerbern befinden sich doppelt so viele Jungen wie Mädchen. Zusätzlich zu den in A₁ festgestellten Problemen der sozialen Selektivität des

Schulversuchs, müssen wir in A₂ eine Selektivität hinsichtlich des Geschlechts feststellen. Die Geschlechterdifferenz kann tendenziell auf unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale von Mädchen und Jungen zurückgeführt werden. Nach unseren Daten haben Mädchen ein komplizierteres Selbstbild und eine größere Leistungsangst. Nicht geeignete Jungen, die sich für einen LPK-Platz beworben haben, zeigen dagegen ein höheres Selbstbewusstsein und günstigere Attributionsmuster als die Mädchen. Dieses vorläufige Ergebnis unserer Untersuchung sollte mit einer größeren Stichprobe überprüft werden.

Die sehr deutliche Verschiebung der Bewerberstruktur lässt sich damit begründen, dass der LPK-Schulversuch seinen Neuigkeitseffekt möglicherweise verloren hat. Er ist als Modell zur Schulzeitverkürzung in der breiten Bevölkerung angekommen und hat sein „Image“ als Modell zur Begabtenförderung, den er durch die Aufnahmekriterien besaß, verloren. Aufgrund der deutschlandweiten strukturellen Veränderungen in der Dauer der Schulzeit bis zum Abitur sind vermutlich viele Eltern bestrebt, ihrem Kind das Erreichen der Hochschulreife in einem verlässlichen Bildungsgang nach zwölf Schuljahren zu ermöglichen.

Schulbezogene Persönlichkeitsmerkmale

Bewerber sind hinsichtlich der von uns untersuchten Persönlichkeitsmerkmale statistisch bedeutsam besser auf schulische Anforderungen vorbereitet als Nichtbewerber. Die vier untersuchten Aspekte des schulischen Selbstkonzeptes (Schulisches Selbstbild, Selbstwertgefühl, Schulangst und Kausalattributionen von Erfolg und Misserfolg) hängen untereinander stark zusammen und haben große Auswirkungen auf das Leistungshandeln der Schüler.

LPK-Bewerber haben ein positiveres schulisches Selbstbild als Nicht-Bewerber, sie begegnen den schulischen Anforderungen mit kompetentem Handeln und äußern seltener Gefühle der Hilflosigkeit als Nicht-Bewerber. Bewerber haben ein deutlich positives Selbstwertgefühl, dass sie Attributionsmuster ausbilden lässt, die leistungsmotivierend wirksam sind. Sie vertrauen ihren Fähigkeiten, deshalb lernen sie effizienter und können für sich schulische Erfolge verbuchen. Günstige Attributionsmuster helfen ebenfalls schulische Misserfolge, sollten sie denn auftreten, zu verarbeiten. Ein positives Selbstbild, ein hohes Selbstwertgefühl und günstige Attributionsmuster wirken schulangstverringend. Dieser aus vielen empirischen Studien bekannte Zusammenhang spiegelt sich auch in unseren Daten wider: Bewerber zeigen weniger Leistungs- und Prüfungsangst als Nicht-Bewerber.

3.2 AUSBLICK

Die Teilstudie A₂ ermöglicht einen tieferen Einblick in den LPK-Schulversuch und die Persönlichkeitsstruktur der Schüler, die sich für eine LPK beworben haben. Es entstan-

den während der Bearbeitung der Studie viele neue, für uns untersuchenswerte Fragestellungen, von denen eine Auswahl kurz skizziert werden soll:

- 1.) Lassen sich die Verschiebungen in der Bewerberstruktur auch in zukünftigen Bewerber-Jahrgängen feststellen? Sind diese Unterschiede auf eine veränderte Wahrnehmung des Schulversuches in der Bevölkerung zurückzuführen?
- 2.) Vor allem der Übergang der Bewerber von der Grundschule liefert wichtige Fragestellungen. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass bei Übergängen zu weiterführenden Schularten (Grundschule/Gymnasium) vormals leistungsstarke Schüler eine Absenkung ihres Selbstkonzeptes erleiden, da sich ihre relative Leistungsposition innerhalb der Klasse verschlechtert. Sie gehören nun nicht mehr selbstverständlich zur Klassenspitze, sondern sie merken, dass es viele Schüler gibt, die ähnlich gute Leistungen wie sie selbst erzielen können. Manche sind vielleicht noch besser. Nach einiger Zeit in der neuen Klasse wird das Selbstkonzept der Schüler möglicherweise wieder positiver. Wichtig zu untersuchen wäre, ob die Schüler beim Übergang in die LPK eine stärkere Absenkung ihres Selbstkonzeptes erleben als Schüler, die das „reguläre“ Gymnasium besuchen, da in der LPK die Leistungsstarken „geballt“ sind.
- 3.) Auch wäre eine Untersuchung der LPK-Schüler im Vergleich zu „regulären Gymnasialschülern“ interessant. Fühlen sich die Schüler durch die erhöhten Anforderungen ausgelastet, belastet oder bleibt ihnen noch genug Zeit für Freizeitaktivitäten? Kompensieren Sie die gestiegenen Leistungsanforderungen durch besondere Persönlichkeitsmerkmale? Greifen ihre positiven Attribuierungsmuster von Erfolg und Misserfolg auch in der neuen Situation?
- 4.) Wir empfehlen schließlich eine vergleichende Untersuchung der Schülerinnen und Schüler in den LPK und in den 6+6 Klassen mit den in unseren Untersuchungen angewendeten Methoden und Fragestellungen. Beide Schulformen sollen in Zukunft in gleicher Zeit das gleiche Bildungsziel erreichen. Aber die Bildungswege unterscheiden sich und auch die Lernvoraussetzungen, die Kinder aufgrund ihres personalen und sozialen Hintergrundes mitbringen. Durch unseren Untersuchungsansatz würde das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport wichtige Informationen über die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit der verschiedenen Schülergruppen in den beiden Gymnasialformen erhalten, über das soziale und kulturelle Kapital ihrer Elternhäuser und über den Einfluss den die Bildungsnähe bzw. -ferne der Familien auf die Bildungskarrieren von Kindern haben.

4 LITERATUR

AMELANG, M. & D. BARTUSSEK (1996³): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Stuttgart, Berlin, Köln.

BAUMERT, J. et al. (2003) : PISA – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin.

BAUMERT, J., W. BOS & R.H. LEHMANN (2000): TIMMS/III. dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematik und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1 + 2. Opladen.

BAUMERT, J. , S. GRUEHN, S. HEYN, O. KÖLLER & K.-U. SCHNABEL (1997): Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin. Berlin.

BÖHM-KASPER, O., W. BOS, S. JAECKEL & H. WEISHAUP (2000): Skalenbuch zur Belastung von Schülern und Lehrern. Das Erfurter Belastungsinventar (EBI). Pädagogische Hochschule Erfurt. Erfurt.

BORTZ, J. (1995⁴): Statistik für Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg.

BOS, W., E.-M. LANKE, M. PRENZEL, K. SCHWIPPERT, G. WALTHER, R. VALTIN & A. VOSS (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im Vergleich. Münster.

BÖTTCHER, P. (1999): Perspektiven einer vergleichenden Evaluation zur Schulentwicklung: Fünf Reformschulen aus der Sicht ihrer Absolventen. Dissertation Friedrich-Schiller-Universität Jena.

BUFF, A. (1991): Schulische Selektion und Selbstkonzeptentwicklung. In: PEKRUN, R. & H. FEND (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart.

EPSTEIN, S. (1993): Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie. In: FILIPP, S.-H. (Hrsg.): Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart.

HORN, W. (2002): PSB-R 4-6. Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung für 4.-6. Klassen. Revidierte Fassung. Manual. Göttingen.

INGENKAMP, K. (1989): Diagnostik in der Schule. Weinheim.

INGENKAMP, K. (19974): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim, Basel.

JERUSALEM, M. & R. SCHWARZER (1991): Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In: PEKRUN, R. & H. FEND (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee einer Längsschnittforschung. Stuttgart.

KLEINESPEL, K. (1990): Schule als biographische Erfahrung. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. In: Studien zu Schulpädagogik und Didaktik, Band 3, Weinheim.

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BRANDENBURG (LISUM Brandenburg) (2004): Bericht zur Auswertung der LPK-Tests 7 im Schuljahr 2003/04. Ludwigsfelde/Brandenburg.

LUDWIG, H. (2003): Wissenschaftliche Begleitung des Brandenburger Schulversuchs „Leistungsprofilklassen“. Teilstudie A1: Effektivität der Auswahlverfahren für Leistungsprofilklassen und soziale Schichtung in den Leistungsprofilklassen. Abschlussbericht Teilstudie A1. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Zentrum für Didaktik. Jena.

LUDWIG, H. (2004): Akzeleration schulischen Lernens. Formen, Ansätze, Wirkungsstudien und empirische Evaluation eines Auswahlverfahrens für Schnellläuferklassen. Dissertation. Friedrich-Schiller-Universität Jena.

PEKRUN, R. (1985): Schulischer Unterricht, schulische Bewertungsprozesse und Selbstkonzeptentwicklung. In: *Unterrichtswissenschaft* 3, 220-248.

PEKRUN, R. & A. HELMKE (1991): Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In: PEKRUN, R. & H. FEND (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee einer Längsschnittforschung. Stuttgart.

RHEINBERG, F. (1995): Motivation. Stuttgart, Berlin, Köln.

ROST, D.H. (Hrsg.) (2001²): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim.

SCHWARZER, R. (1980): Schulangst und Lernerfolg. Zur Diagnose und zur Bedeutung von Leistungsangst in der Schule. In KLAUER, K.J. & H.-J. KORNADT (Hrsg.): Studien zur Lehrforschung, Band 12, Düsseldorf.

STEINBERG, W. (2003): Erste Auswertungsergebnisse des prognostischen Tests als Bestandteil des Aufnahmeverfahrens in den Leistungsprofilklassen im Schuljahr 2003/04. Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg. Ludwigsfelde.

TARNAI, C., A. PASCHON, F. RIFFERT & K. ECKSTEIN (2000): Analyse von schulbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Angst mit Modellen latenter Variablen. In: Studien zur Schulpädagogik, Band 27, Hamburg.

WEIDENMANN, B., A. KRAPP, M. HOFER, G.L. HUBER & H. MANDL (1993³): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim.

WEINER, B. (1975): Wirkung von Erfolg und Misserfolg auf Leistungen. Bern, Stuttgart.

WIECZEROWSKI, W., H. NICKEL, A. JANKOWSKI, B. FITTKAU & W. RAUER (1980): Angstfragebogen für Schüler. Braunschweig.

ZIMBARDO, P. G. (1995⁶): Psychologie. Berlin.

Internetquellen

LANDESBETRIEB FÜR DATENVERARBEITUNG UND STATISTIK (2004): <http://www.lds-bb.de/sixcms/list.php/lds>

STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER (2004): Gebiet und Bevölkerung – Ausländische Bevölkerung. http://www.statistikportal.de/Statistik-Portal/de_jb01_jahrta2.asp.

STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND (2004): www.destatis.de/d_home.htm